

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Poskytování logopedické intervence v domácí škole  
Providing logopedics intervention in home school

Anna Kouřilová

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Poskytování logopedické intervence v domácí škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2019

.....

podpis

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost a cenné rady, kterými přispěla k vytvoření mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Eva Hruštinová, bez které by tato práce nemohla vzniknout.

.....

podpis

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je speciálně-pedagogického charakteru. Jejím cílem je zjistit, jakým způsobem je poskytována logopedická intervence dětem v domácí škole. Mezi hlavní cíle náleží zjistit, jestli domácí škola, jakožto druh alternativního vzdělávání, zajišťuje dostatečnou logopedickou péči o žáky s narušenou komunikační schopností, a zároveň jaký druh logopedické prevence běžně zajišťuje žákům během vyučovacích hodin. Tento cíl je naplňován prostřednictvím analýzy dokumentů a následným vytvořením čtyř kazuistických studií žáků s narušenou komunikační schopností. Dalším doplňujícím cílem praktické části je zjistit důvody, které vedou rodiče k volbě domácí školy pro jejich děti, jaká je motivace ze strany rodičů, znalost její koncepce a povědomí i o jiných alternativních základních školách. Bylo zjištěno, že domácí škola zajišťuje dostatečnou logopedickou péči o děti s jakýmkoli typem narušené komunikační schopnosti, a že dochází u těchto dětí za poměrně krátké časové období k výraznému zlepšení všech jazykových stránek řeči. Z výzkumu dále vyplynulo, že hlavním důvodem volby domácí školy byly předešlé negativní zkušenosti s běžnou základní školou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

domácí škola, školní věk, narušená komunikační schopnost, alternativní školy, logopedická intervence

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is of special pedagogical character. Its aim is to find out how speech therapy intervention is provided to children in a “home school“. The main goals are to find out whether the home school, as a kind of alternative education, provides sufficient speech therapy for pupils with impaired communication skills and at the same time what kind of speech prevention it normally provides to pupils during lessons.

This goal is fulfilled through the analysis of documents and the subsequent creation of four case reports of children with impaired communication ability. Another complementary aim of the practical part is to clarify the reasons that lead parents to choose alternative home school for their children, what is the motivation of parents, knowledge of its concept and awareness of other alternative primary schools. It was found that the home school provides sufficient speech therapy for children with any type of impaired communication ability and that in these children a significant improvement in all language aspects of speech occurs. The research also showed that the main reason for choosing a home school was previous negative experience with a regular primary school.

## **KEYWORDS**

home school, school age, alternative education, impaired communication ability, logopedics intervention

## Obsah

Úvod.....	7
1    Komunikace dětí školního věku .....	9
1.1    Vymezení pojmu komunikace.....	9
1.2    Komunikace dětí školního věku.....	10
1.3    Řeč a jazyk .....	12
2    Narušená komunikační schopnost .....	13
2.1    Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost.....	13
2.2    Etiologie a klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	14
2.3    Časté druhy NKS u dětí školního věku .....	14
3    Alternativní školy .....	21
3.1    Vymezení pojmu alternativní škola .....	21
3.2    Základní rysy alternativních škol .....	24
3.3    Typy alternativních škol v ČR .....	25
4    Domácí škola .....	37
4.1    Cíl výzkumu, použité techniky a metody.....	37
4.2    Charakteristika zařízení, popis výzkumného vzorku .....	38
4.3    1. výzkumné šetření .....	40
4.3.1    Kazuistická studie č. 1	41
4.3.2    Kazuistická studie č. 2	42
4.3.3    Kazuistická studie č. 3	44
4.3.4    Kazuistická studie č. 4	46
4.4    2. výzkumné šetření .....	48
4.4.1    Výzkumné otázky	48
4.4.2    Výzkumný vzorek	48
4.4.3    Vyhodnocení dotazníků	49
4.5    Závěry šetření, doporučení pro praxi .....	61
Závěr .....	63
Seznam použitých informačních zdrojů: .....	65
Seznam příloh: .....	67

## Úvod

Pro každého rodiče je výběr školy pro své dítě velmi důležitým rozhodnutím. Rodiče musí brát v úvahu mnoho aspektů, které pro jejich děti mohou být v době nejrozsáhlejšího vývoje klíčové. V současnosti se stále více kritizuje aktuální stav školství, jeho vyučovací metody a postupy. V České republice se za posledních dvacet let velmi rozšířil repertoár škol, tradičních i těch reformních, ze kterých lze vybírat. Společným rysem všech alternativních škol je tzv. pedocentrismus, který upíná pozornost na individuální potřeby a zájmy dítěte. Otázkou je, zdali klasické školy dokáží pohlížet na každé dítě stejnou mírou individuality jako školy alternativní, v nichž má žák, vzhledem ke sníženému počtu dětí, mnohem větší šanci vyniknout a dostat intenzivnější pozornosti.

Pokud dojde k případu, že se do alternativních škol přihlásí děti se speciálními potřebami, předpokládá se, že mu bude dopřána taková míra péče, kterou žák vyžaduje při svých obtížích. Logopedická intervence by sice měla být poskytována v každé klasické základní škole, zůstává však otázkou, zdali právě tato péče není lépe poskytována v alternativním typu škol.

Tématem předložené bakalářské práce je poskytování logopedické intervence v domácí škole. Pro tuto práci jsem použila materiály zabývající se především tematikou alternativních škol a komunikací dětí školního věku. Konkrétní příklady teoretických či praktických přístupů, našich nebo zahraničních autorů, na tato dané téma neexistují. Z tohoto důvodu mi přišlo více než zajímavé zachytit průběh a organizaci poskytování logopedické intervence dětem v domácí škole a poskytnout tak veřejnosti bližší informace o učebních metodách a přístupech tohoto typu alternativní školy. Tato myšlenka se následně stala cílem mé bakalářské práce.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je věnována obecné charakteristice a vymezení pojmu „komunikace“ a s ním související jazyk a řeč. Druhá kapitola se soustřeďuje na narušenou komunikační schopnost v procesu povinné školní docházky a zároveň uvádí dnešní časté druhy NKS vyskytující se u dětí školního věku. Třetí kapitola pojednává o alternativních školách, jejich základnímu vymezení, rysům, principům organizace výuky, a jednotlivých typech na území České republiky. Každý

typ alternativní školy je stručně charakterizován a přiblížen čtenářům. Čtvrtá kapitola tvoří zároveň výzkumnou část. Ta se věnuje poskytování logopedické intervence v domácí škole jakožto druhu alternativní moderní školy. Pro tuto práci byla vybrána domácí škola Evy Hruštinové, do které jsem pravidelně docházela, podílela se aktivně na výuce a zároveň prováděla výzkumné šetření.

Jako východiska pro vytvoření případové studie v rámci výzkumného šetření byly zvoleny metody analýzy lékařských dokumentací, přímého pozorování a dotazníku. Na základě dat získaných z lékařské dokumentace, doporučení pro výuku a mého vlastního pozorování byly vytvořeny komplexní profily konkrétních dětí s NKS.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Komunikace dětí školního věku

### 1.1 Vymezení pojmu komunikace

Umění komunikace je jednou z fascinujících lidských dovedností a je nedílnou součástí správného rozvoje osobnosti člověka. Hraje velkou roli v utváření nejen rodinných, ale i přátelských či partnerských mezilidských vztahů. Člověk je tvorem společenským. Celý náš život potřebujeme být s někým v kontaktu a vzájemně si tak vyměňovat informace – komunikovat. Touto problematikou se zabývá mnoho vědních disciplín, a to jak sféra medicínská či psychologická, tak sféra pedagogická či sociologická.

Původ slova komunikace nalezneme v latinském *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Obsah tohoto slova se však dá vysvětlit mnoha způsoby, a definice, která by zahrnovala všechny aspekty mezilidské komunikace, nebyla pravděpodobně doposud nikým formulována (Zezulková, 2014).

Pojem „komunikace“ najdeme v nepřehledném množství literatury. Můžeme si uvést alespoň nějaké z nich. Například podle Klenkové (2006) můžeme označit komunikaci jako obecně lidskou schopnost, která užívá výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Oproti tomu Lechta (2008, s. 13) definoval komunikaci jako „*schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.*“ Lechta (2008) dále doplňuje, že prostřednictvím komunikace lze realizovat svůj komunikační záměr. Komunikace se tak stává naším hlavním prostředníkem sdělování pocitů, myšlenek, názorů a tužeb.

Komunikace bývá nejčastěji spojována s lidským faktorem. Bývá taktéž považována za nejdůležitější a nejpotřebnější schopnost člověka. Komunikace však nemusí být jen lidským umem. Schopností komunikovat disponují také všechna zvířata, která mezi sebou po staletí používají svou vlastní formu dorozumívání. V současnosti je však komunikace až zneužívaným slovem. „*V lidské komunitě nelze nekomunikovat, neboť komunikujeme i mlčením*“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 127).

Komunikace může probíhat dvěma způsoby - verbálním a nonverbálním (neverbálním). Sociální psychologie rozlišuje dokonce tři skupiny kanálů. Jsou to verbální komunikace, nonverbální komunikace a komunikace činem (Mareš a Křivohlavý, 1995). Je více než jasné, že na počátku všeho byla komunikace činem, kterou později začala doprovázet komunikace nonverbální.

Zezulková (2008) uvedla, že do verbální komunikace spadají všechny komunikační procesy, které se uskutečňují za pomoci mluvené nebo psané formy řeči. Doménou verbální komunikace je přenos kognitivních informací (poznatků, názorů, faktů).

Neverbální způsob komunikace doplňuje komunikaci slovní. „*Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace*“ (Klenková, 2006, s. 30). Jeho prostřednictvím vyjadřujeme své pocity nebo emoce, bez kterých by měl mluvený projev jen velmi omezenou výpovědní hodnotu. Naše neverbální komunikace tvoří více než polovinu dojmu z naší řeči. Do neverbální komunikace zařazujeme gesta, mimiku, pohled očí, postoj těla, doteky, tělesný kontakt, úpravu zevnějšku i prostředí (Lejska, 2003).

Mezi další projevy neverbální komunikace, na které se v sociálně-psychologických studiích poukazuje, řadí také např. vzhled člověka (oblečení, upravenost, líčení, doplňky), řeč tance, signály používané v silniční dopravě (gesta těch, kteří řídí městskou dopravu) nebo řeč výtvarných uměleckých děl (Křivohlavý, 1988).

## **1.2 Komunikace dětí školního věku**

Nejdůležitějším nástrojem komunikace je řeč. „*Vývoj řeči je složitým procesem, jenž je ovlivňován řadou vnitřních, ale i vnějších faktorů*“ (Bendová, 2011, s. 10). Bendová (2011) dále uvádí, že k vnitřním faktorům patří celková fyzická i psychická vyzrálост člověka. Ta se demonstruje v podobě vrozených předpokladů pro rozvoj řeči, ve funkci sluchového a zrakového analyzátoru, ale i ve kvalitě mluvních orgánů.

Z vnějších faktorů Klenková (2006) uvádí vliv sociálního prostředí (vliv rodiny, školy atd.) a vliv výchovy dítěte. Velmi významnou roli zde zaujímá správný mluvní

vzor a množství či přiměřenost řečových podnětů. Mluvní vzor je důležité zajistit jak v předškolním věku dítěte, tak při zahájení povinné školní docházky.

Před nástupem dítěte do první třídy by měla být oblast komunikace natolik vyzrálá, aby dítě splnilo podmínky pro přijetí na základní školu a aby nebylo zároveň nějakým způsobem znevýhodněno oproti ostatním žákům (pomalejší pracovní tempo, zhoršené verbální vyjadřování atd.).

Jazykové nedostatky se mohou u dětí projevovat v různých jazykových rovinách. V oblasti foneticko-fonologické roviny jazyka může jít o obtíže ve výslovnosti sykavek či měkkých nebo tvrdých slabik. V lexikálně-sémantické rovině se projevují jazykové nedostatky omezeným rozsahem slovní zásoby dítěte, jeho verbální pohotovosti a obratnosti, formulací myšlenek, nebo používáním obsahově nevhodných slov. Jazykové nedokonalosti v morfologicko-syntaktické rovině se zpravidla demonstrují sníženým jazykovým citem dítěte, používání slov v gramaticky nesprávném tvaru, špatnou formulací minulého a přítomného času, a obtížnější aplikací gramatických pravidel do písemné podoby. Oslabení v pragmatické rovině se projevuje pasivitou v komunikaci, nesnázemi při navazování sociálních kontaktů, snížením schopnosti formulovat otázky atd. Při čtení dochází k nepřesnosti a pomalému tempu, žáci často opakují slabiky, domýšlí si konce slov a soustředí, při psaní tito žáci nedostatečně rozlišují hranice slov, vynechávají slabiky/slova či zaměňují pořadí písmen. U dítěte předškolního věku je třeba klást důraz na sluchovou paměť a schopnost vnímat mluvený projev. Případné oslabení v těchto oblastech se může projevovat obtížemi se zapamatováním si instrukcí, reprodukcí textu či při diktovaných zápisech. Vnímání rytmu ovlivňuje rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek ve slovech či například pamatování si rytmických textů (Bendová, 2011).

### 1.3 Řeč a jazyk

Základem komunikace je tzv. řeč. Řeč je jedna z kognitivních funkcí, jež se utváří v průběhu ontogenetického vývoje jedince (Bendová, 2011). Řeč je vědomé užívání jazyka a slouží nám jako prostředek ke sdělování našich tužeb, pocitů či myšlenek. Klenková (2006) dále doplňuje, že samotná řeč není postavena jen na funkci mluvních orgánů, ale souvisí také se správným fungováním mozku a jeho hemisfér.

Řeč můžeme rozdělit do dvou složek. Složka expresivní (zevní řeč), která se vytváří mluvením a složka receptivní (vnitřní řeč), níž přijímáme řečové sdělení, kterému rozumíme, chápeme ho a následně uchováváme. *„Z toho, jak dítě mluví, usuzujeme na stupeň rozvoje jeho motoriky (pohybových schopností a dovedností), rozsah jeho znalostí a vědomostí, způsob myšlení, sociální chování i různé rysy jeho osobnosti“* (Peutelschmiedová (2008, s. 28).

Řeči nemůžeme rozumět jen jako zprostředkovateli našeho hlasu. Slovo je sice základní jednotkou jazyka, ale i základní buňkou našeho vědomí (Lurija In: Lechta, 2008). Řeč se tak velmi významně pojí s myšlením. Tento vztah mezi myšlením a řečí byl zkoumán již před stovkami let, kdy významní myslitelé usilovali o jeho vymezení. Není proto náhodou, že "logos" znamenalo např. v řečtině nejen "slovo", ale i "myšlenku", "rozum", dokonce i "zákon" (Lechta, 2008).

Pojem řeč souvisí úzce s jazykem. Základem správného fungování mezilidských vztahů je vysoká úroveň schopnosti jazykové výměny. Bytešníková (2007) tvrdí, že abychom vůbec dokázali promluvit česky, vést rozhovor nebo diskutovat, musíme plně ovládat český jazyk. Jazyk podléhá přesným fonetickým, fonologickým, sémantickým a gramatickým zákonům, které platí pouze pro daný jazyk, příslušející určité etnické nebo jiné skupině.

*„Jazyk je předáván dalším generacím odposlechem a písmem. Jazyk se vyvíjí, mění a doplňuje se v čase. Jazyk se lze naučit“* (Novák, 1988, s. 51). Na rozdíl od řeči jazyk představuje společenský jev, který se stále vyvíjí a přetváří.

## 2 Narušená komunikační schopnost

### 2.1 Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost

Pojem narušená komunikační schopnost (dále také pod zkratkou NKS) má pro logopedii jako vědní disciplínu velký význam.

Narušená komunikační schopnost patří často k velmi nápadným projevům člověka. Při těžších poruchách dochází nejen k primárním, ale také k sekundárním, případně až k terciálním důsledkům (Lechta, 2008). Tyto důsledky narušené komunikační schopnosti souvisí s celou osobností jedince. Časté jsou dopady v sociální adaptaci jednotlivce. Osoba s narušenou komunikační schopností po svých špatných zkušenostech v interakci s lidmi odchází do ústraní<sup>1</sup>

Definovat NKS je velmi nesnadné. Důležitou součástí diagnostiky je vymezení normality, tedy kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení (Klenková, 2006).

Podle Lechty (2003, s. 17) je *„komunikační schopnost narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*

Komunikační schopnost a narušenou komunikační schopnost je nezbytné vnímat jako celek. Za žádných okolností nemůžeme hodnotit v komunikačním procesu jen zvukovou stránku řeči. Při vymezování narušené komunikační schopnosti podle Lechty (2003) musíme brát v úvahu všechny tyto jazykové roviny: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

Za narušenou komunikační schopnost nepovažujeme určité projevy, které jsou v dětském věku pokládány jako fyziologické. Jsou tím např. fyziologická nemluvnost, fyziologická neplýnulost (dysfluence), fyziologický dysgramatizmus nebo fyziologická dyslálie (Klenková, 2006).

---

<sup>1</sup>"Skrývat se začnete v okamžiku, kdy si přiznáte, že se nemáte čím chlubit, anebo když víte, že by Vás jistý člověk odsoudil, anebo jistí lidé odsoudili" (Lhotáková, 2005).

## 2.2 Etiologie a klasifikace narušené komunikační schopnosti

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být různé. Valenta (2014, s. 44, 45) rozlišuje NKS podle kritéria geneze na vrozenou nebo získanou. Dále uvádí, že „z hlediska trvání může být NKS trvalá (obvykle při těžším orgánovém postižení, např. při dysartrii) nebo přechodná (např. porucha artikulace).“ Příčiny NKS jsou různé, „mohou být orgánové (krvácení do mozku při afázii) nebo funkční (nesprávná hlasová technika, přemáhání hlasu, funkční svalová dysbalance v orofaciální oblasti, obtíže ve sluchové analýze a syntéze slov).“

Podle stupně se může narušení projevat od úplné nemluvnosti až po případy lehkých odchylek od normy při NKS. Narušená komunikační schopnost může být sama dominujícím příznakem, nebo se může vyskytovat jako symptom jiného dominantního postižení. Hovoříme-li o symptomu, který je přidružen k jinému převažujícímu postižení, mluvíme o symptomatické poruše řeči (Klenková, 2006).

Lechta (2002) rozdělil NKS do deseti okruhů. Na základě symptomu, který je pro daný druh NKS nejtypičtější klasifikoval vývojovou nemluvnost (specificky narušený vývoj řeči), získanou orgánovou nemluvnost (afázie), získanou psychogenní nemluvnost (výběrová nemluvnost), narušení zvuku řeči (huhňavost a palatolalie), narušení fluence řeči (koktavost a breptavost), narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, agrafie, alexie, alkalkulie), symptomatické poruchy řeči (doprovázejí jiné dominující postižení, narušení nebo onemocnění), poruchy hlasu (dysfonie a afonie) a kombinované vady a poruchy řeči (kombinace více druhů NKS (Lechta, In: Valenta, 2014).

## 2.3 Časté druhy NKS u dětí školního věku

Zahájení povinné školní docházky představuje pro dítě důležitý mezník. Aby dítě mohlo úspěšně vstoupit do této životní etapy, musí dosáhnout určitého vývojového stupně. V tomto kontextu lze hovořit o tzv. školní zralosti. „Nízká úroveň komunikačních kompetencí, opožděný vývoj řeči či výskyt mnohočetné dyslálie by měl být důvodem k doporučení odkladu školní docházky, popřípadě minimálně podnětem k

*dalšímu vyšetření dítěte a ke zvážení vhodnosti školního zařazení dítěte, jiné formy vzdělávání atp.“ (Bendová, 2011, s. 7, 9).*

Přesto se však u žáků, kteří navštěvují základní školu, často setkáváme s narušenou komunikační schopností, jako je např.: dyslalie, vývojová dysfázie, mutismus, balbuties, tumultus sermonis a neopomenutelně také specifické poruchy učení, u kterých můžeme zaznamenávat časté obtíže nejen v komunikačním procesu, ale také ve čteném nebo psaném projevu.

### **Dyslalie (patlavost)**

*„Dyslálie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem“ (Klenková, 2006, s. 99).* Dyslálie je nejrozšířenějším druhem narušené komunikační schopnosti a je významně charakteristická pro předškolní a školní věk, kdy se projevuje narušeným článkováním řeči. Dyslálii není radno podceňovat. Dítě s touto funkční poruchou může být frustrované z interakce s jinými lidmi, což se projeví hlavně v osobnostní sféře dítěte.

Klenková (2006) u dyslálie charakterizuje dvě úrovně, které spolu úzce souvisí. Je to úroveň fonologická a fonetická. Na fonologické úrovni se poruchy projevují hlavně v plynutosti řeči, když jsou jednotlivé hlásky ovlivňovány předchozími nebo následujícími hláskami, důsledkem pauzy, melodie řeči atp. Porucha řeči na fonetické úrovni je charakteristická vynecháváním hlásek, zaměňováním nebo nahrazováním, až nesprávnou výslovností.

Dvořák (2001) řadí mezi nejčastěji vadně vyslovované hlásky v mladším školním věku sykavky (S, Z, C, Š, Ž, Č) a hlásky R, Ř. V případě vadné výslovnosti sykavek hovoříme o tzv. sigmatismu. Pokud se u dítěte s dyslálií setkáme s vadnou výslovností hlásky R, hovoříme o tzv. rotacismu a vadná výslovnost Ř je označována jako rotacismus bohemicus.

Z vývojového hlediska rozlišujeme patlavost fyziologickou, prodlouženou fyziologickou a tzv. “pravou“ dyslálii. Peutelschmiedová (2005) uvedla, že “pravá“ patlavost může být diagnostikována po 6. roce dítěte.

## Vývojová dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči neboli vývojová dysfázie představuje jednu z nejkomplikovanějších forem NKS, a to nejen z hlediska šíře obtíží, ale i složitého terminologického vymezení (Bočková, 2017).

Vývojová dysfázie (dříve také známá pod názvem alálie) je syndrom, v němž je primárním příznakem vývojová nemluvnost. Je definována jako „*specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (tj. dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečné emocionální vazby, funkční zrakové i sluchové vnímání, má přiměřenou /neverbální/ inteligenci, negativní neurologické vyšetření)*“ (Dvořák In: Bendová, 2011, s. 39). Lejska (2003) definoval vývojovou dysfázii jako poruchu centrálního zpracování řečového signálu, při kterém postižený řeč slyší, ale nedostatečně a nepřesně ji rozumí.

Vývojová dysfázie bývá nejčastěji příčinou podmíněného, drobného difuzního poškození centrální nervové soustavy, které způsobuje obtíže v komplexním rozvoji dítěte (Bočková, 2017). Tyto obtíže lze podle Bočkové (2017) najít nejen v jazykových rovinách řeči, ale také ve vývoji v sociální a afektivní oblasti jedince.

Příznaky mohou být u každého jedince zcela odlišné. Záleží na stupni, typu a příčině vývojové vady řeči. Nejčastěji se však u dětí vyskytují projevy jako např. neschopnost rozeznávat slyšené výrazy a chápat obsah slyšených slov nebo jako nedostatek řečového projevu při správném chápání a porozumění slyšené řeči (Klenková, 1997, 2006).

Diagnostika vývojové dysfázie je velmi složitým procesem. Klenková (2006) ho líčí jako komplexní proces, při kterém tým odborníků zajistí kvalitní provedení diferenciální diagnostiky a odliší tak nemluvnost od některých dalších narušení komunikační schopnosti nebo jako důsledek sluchových vad či sníženého intelektu.



## Mutismus

*„Mutismus je nepřítomnost nebo ztráta řečových projevů, která není podmíněna organickým ani funkčním postižením CNS“* (Lejska, 2003, s. 113). Dle Klenkové (2006) mutismus představuje hraniční problematiku mezi mnoha vědními obory, jako je např. psychiatrie, psychologie, foniatrie a logopedie.

K příčinám mutismu lze dle Bytešnickové (2012) řadit psychologické faktory (například narušené mechanismy řešení problémů). Z fyziologických faktorů jsou to vývojové poruchy, různá psychotická onemocnění či vliv rodinných dispozic. Klenková (2006) uvádí, že za bezprostředně vyvolávající příčiny se považují tělesné tresty, projevy agresivního chování mezi rodiči, ale také výsměch či projevy ponižování ze strany vrstevníků nebo dospělých osob.

Bendová (2011) ve vztahu k dětské populaci jmenuje další možné důvody, které vedou ke vzniku mutismu u dětí. Jsou tím např. náhlé psychotrauma (smrt blízkého člověka, změna prostředí aj.), přetěžování dítěte (ze strany učitelů či rodičů), nesprávný výchovný styl (nejednotnost ve výchově, konflikty mezi rodiči), nedostatečná emocionální podpora atp.

O mutismu jako takovém hovoříme tehdy, je-li oněmění symptomem, jenž u dítěte přetrvává déle než čtyři týdny. V přístupu k dětem s mutismem je nutné uvést fakt, že dítě nemluví, protože by chtělo, ale protože nedokáže mluvit (Bendová, 2011).

Lejska (2003) dělí mutismus na dva typy, a to na totální mutismus (mlčení je ve všech situacích a stavech a elektivní mutismus. Elektivní (výběrový) mutismus se dále dělí na situační (u lékaře, v novém prostředí) a reaktivní (důsledek psychotraumatu).

Bendová (2011) toto dělení rozšiřuje ještě o jeden typ, a to o surdomutismus. Surdomutismus je charakteristický tím, že kromě ztráty schopnosti komunikovat mluvenou řečí je útlum rozšířen i na slyšení mluvené řeči.

## Poruchy plynulosti řeči

Plynulost řeči je základem pro správný přenos verbální komunikace. To věděli již dávní panovníci, řečníci, básníci i učitelé. Lejska (2003, s. 104) vsazuje poruchy fluence

řeči do historickém kontextu. „*Ve všech lidských kulturách, ve všech historických obdobích jsou popisovány poruchy plynulosti řeči.*“ Do skupiny poruch plynulosti (fluence) řeči řadíme koktavost (balbuties) a breptavost (tumultus sermonis).

### ***Koktavost (balbuties)***

Koktavost je jeden z nejnápadnějších typů narušení řeči. Lechta (c2004, s. 16,17) definuje koktavost jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr*“

Bendová (2011) rozděluje přerušování plynulosti řeči na tonické a klonické. U člověka s tonickou formou koktavosti zaznamenáváme silné křeče, kvůli kterým jedinec často nemůže vůbec mluvit a dochází tak k patologickému prodlužování hlásky ve slově. O balbuties klonické hovoříme tehdy, má-li řeč jedince spastický charakter. Jedním ze základních příznaků jsou iterace (opakování) hlásek, slabik či celých slov.

Podíváme-li se do statistik, je zcela jasným zjištěním, že koktavost postihuje spíše chlapce než děvčata. Lechta (c2004) ale také zdůrazňuje, že zpočátku je poměr výskytu u chlapců i u děvčat stejný. Až průběhem patogeneze se výskyt posune v neprospěch chlapců. Podle Kehoea asi 80% dospělých balbutiků bývají muži (Kehoe in: Lechta, c2004).

Důvodů vzniku koktavosti je mnoho. Klenková (2006) uvedla za příčiny dědičnost (dispozice) a negativní vlivy prostředí (neurotizace v domácím nebo školním prostředí, příp. v zaměstnání). Lechta (2003) doplňuje, že vliv dědičnosti ke vzniku koktavosti se odhaduje až na 50% případů. Dalšími příčinami koktavosti mohou být dále například orgánové příčiny, napodobování, různá psychotraumata, poruchy metabolismu či vrozená řečová slabost.

Koktavost je komplexní poruchou, při které se symptomy objevují ve všech jazykových rovinách. Peutelschmiedová (2005) tvrdí, že se příznaky v řeči proto různě kombinují a neprojevují se samostatně. K základním symptomům balbuties patří např. mnohočetné opakování části slov, prodlužování hlásek nebo napínání zvuku hlasu,

výrazně viditelné napětí ve tváři, svalstvu na krku, pocit zápasení s řečí, výraz strachu při přiblížení se k obávané hlásce, změny v melodii a intenzitě hlasu, potíže s udržováním dechového proudu, vyhýbání se řeči, neobvyklý počet pomlček, nahrazování slov jinými (lépe vyslovitelnými slovy) a tiky či různé mimovolní pohyby celého těla při řeči.

### ***Breptavost (tumultus sermonis)***

Na rozdíl od koktavosti, která se projevuje především poruchou dynamiky řeči, breptavost je charakteristická narušením tempa verbálního projevu. Breptavost zaujímá v české literatuře jen zřídka tolik informací jako koktavost. Mezi názory k možným vysvětlením řadí Lechta (2003) například to, že se porucha vyskytuje jen zřídka, že terminologie, etiologie a klinický obraz breptavosti nejsou jasné, čímž se stěžuje její diagnostika a terapie nebo že breptavé osoby si nejsou vědomy své narušené komunikační schopnosti, a proto málokdy vyhledávají pomoc logopeda nebo foniatra.

Pro breptavost neexistuje jednotná definice. Lechta (2005, s. 336) vysvětluje pojem následovně: „*Breptavost je globálním narušením, které postihuje všechny komponenty výpovědi – obsah, jazykovou formu, fonickou substanci...*“. Peutelschmiedová (2005) definuje breptavost jako poruchu, pro kterou je charakteristické zrychlené tempo řeči. Lidé s breptavostí nejen rychle mluví, ale také jejich ostatní projevy mívají akcelerovaný, zrychlený ráz. K ostatním projevům řadí změny v pohybech jedince. Pohyby jsou rychlé, zbrklé, překotné. U dětí je často nápadný motorický neklid, snadná vzrušivost nebo emoční labilita.

Je nutno poznamenat, že breptavost není spojena jen s rychlou mluvou. Tumultus sermonis může být diagnostikována pouze v případě, že se řeč stává těžko srozumitelnou. Lejska (2003) uvádí příklad sportovních rozhlasových komentátorů, kteří jsou považováni za nejrychlejší mluvčí, ale jejich hlasový projev i přes vysokou rychlost zůstává zcela srozumitelný.

Pro jedince s tumultus sermonis je typické překotné tempo řeči, v jehož důsledku dochází k vynechávání a opakování slabik, přerýávání se, dochází k odbočení od

tématu, vynechávání podstatných informací apod. Řeč dítěte s breptavostí je pro okolí těžko srozumitelná. Mnohdy lze u osob s tumultem upozornit na velký rozdíl mezi verbálním projevem a inteligencí (Dvořák, In: Bendová 2011).

Základem terapie této NKS je zaměření se na zpomalení řeči. Klenková (2006) tvrdí, že logopedická intervence bývá sice velmi zdlouhavá, avšak ve většině případů účinná. Obtížnější variantou terapie je, pokud dochází ke kombinaci koktavosti s breptavostí. Logopedická intervence se tak stává ještě náročnější. Výsledky jsou však výrazně ovlivňovány individuální motivací jedince s tumultem.

### 3 Alternativní školy

#### 3.1 Vymezení pojmu alternativní škola

*„Pojem ‘alternativní škola’ nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymum k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (Průcha, 2012, s. 21). Zaměříme-li se blíže na význam slova „alternativní“ (z latinského alter), zjistíme, že synonymy pro tento pojem jsou druhý, jiný nebo jeden ze dvou. Slovník cizích slov pojem „alternativa“ popisuje jako možnost volby mezi dvěma způsoby řešení.*

Dle Průchy (1994) si mnozí lidé představují alternativní školu jako školu zřízenou soukromým zřizovatelem, která ve své podstatě splňuje prvky běžné školy, ale používá zcela odlišné (alternativní) metody. V USA se termínem „alternativní škola“ (alternative school) rozumí jakákoliv inovace jak ve veřejné škole (public school), tak soukromé škole (private school).

Abychom lépe porozuměli principu alternativních škol, je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „alternativní škola“. Průcha (1994) uvedl tři elementární roviny, a to školskopolitický význam, pedagogický význam a ekonomický význam.

První významové vymezení se týká rozdílů mezi státními školami a nestátními školami. Státní školy (v zahraniční terminologii označované jako public schools, tj. veřejně spravované) jsou zřizovány orgány státní (vládní) administrativy. V České republice jsou za státní školy považovány školy zřízené obcí, školským orgánem nebo ministerstvem. Z tohoto hlediska můžeme za alternativní školy označovat všechny druhy škol, které fungují mimo státní sektor, ale souběžně s nimi.

Druhé významové rozlišení se týká především pedagogických a didaktických aspektů. Z tohoto hlediska můžeme považovat za alternativní všechny školy, které uplatňují inovativní, nestandardní a experimentální metody vzdělávání. Z toho důvodu se alternativním školám také často přezdívá jako školy netradiční, volné, inovativní aj.

V třetí významové definici rozlišujeme školy na státní a soukromé. Především rozlišujeme tyto dva druhy škol z důvodu financování. Soukromé školy jsou financovány zcela nebo jen částečně jejich zřizovateli, přičemž se v těchto školách musí

platit poplatek za studium (tvz. školné). Školy státní jsou financovány ze státních nebo jiných veřejných zdrojů a pro děti jsou zcela bezplatné.

V současnosti alternativní školy vznikají z nespokojenosti se stávajícím stavem, z nových nápadů a postojů, ze snahy uplatnit to, co v minulosti uplatněno být nemohlo, ale také z poučení, která můžeme čerpat z celé historie vývoje školství.

*„Neztotožňujme pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol“ (Průcha, 2012, s. 26).*

Jůva a Svobodová (1996) charakterizovali sedm typů současného alternativního působení ve světě. Jsou tím:

- Angažované učení
- Škola hrou
- Integrované vyučování
- Zdravá škola
- Projektové vyučování
- Otevřené vyučování
- Dramatická výchova

Kolář (2012) uvádí, že angažované učení je jedním ze základních pojmů, který si můžeme spojit s vnitřní reformou školy, jakožto změny v myšlení, postojích, práci, a především vztazích všech zúčastněných na procesu výchovy a vzdělávání ve školském prostředí. Je to způsob, kdy žák sám projevuje potřebu se vzdělávat, učit se a poznávat. Není například nucen k plnění domácích úkolů, vyjma situací, kdy si sám neuvědomuje své nedostatky v některém z předmětů. Děti se hodnotí ústně, a to několikrát za den. Vyučovací hodina ve třídách probíhá formou skupinové práce, kde mají žáci možnost mezi sebou spolupracovat, radit se, domlouvat se. Žáci mají možnost libovolně opustit třídu (většinou ale této možnosti nevyužívají).

Škola hrou je dalším typem alternativního působení. Pod názvem “Škola je hra“ vydal Tomáš Houška<sup>2</sup> svou knihu (1990), ve které pojednává o metodách a hrách, které poznal ve vlastní praxi a vyzkoušel je na žácích základních škol. Vychází z principu názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti a soustavnosti. T. Houška se domnívá, že škola může být velmi zábavná a děti se do ní mohou těšit (Kolář, 2012).

Dle Jůvy a Svobodové (1996) integrované učení spojuje a propojuje učivo, poznatky a informace. Kolář (2012) dále doplňuje, že problémem dnešní klasické výuky je izolovanost předmětů. Teorie by se měla pokaždé propojovat příkladem z praxe, názornými ukázkami. Integrované učení do výuky řadí práci s výpočetní technikou, modelování z hlíny, vycházky do přírody aj. Snahou integrovaného učení je ve třídě vypěstovat takové prostředí, které je samo o sobě pro dítě dostatečně podnětné, aktivizuje žáka, inspiruje ho k učení a umožňuje mu svobodně se projevit bez obav z neúspěchu.

Podstatou projektu “Zdravá škola“ je vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova ke zdravým životním návykům a chováním. Dalšími důležitými faktory, kterými se projekt zabývá, jsou např. výchova k nezávislosti, podpora kladného sebepojetí, výchova k odpovědnosti, výchova ke vzájemné pomoci, vliv tlaků vůči etnickým a sociálním menšinám atd. (Kolář, 2012).

Kolář (2012) uvádí, že projektové vyučování dává žákům možnost uplatnit se podle svých možností, spolupracovat s ostatními, radit se s nimi, zažít pocit úspěchu ale i významu vzdělání. Cílem projektového vyučování je řešit úkol (projekt), který je konkrétní, má smysl, vychází ze života a po vypracování se do něj opět vrací. Účelem je rozvíjení iniciativy, tvořivosti, samostatnosti, organizačních schopností aj.

Otevřené vyučování vyšlo z kritiky tradiční školy charakterizované pamětním učením, drilem, kázní a důrazem výhradně na intelekt. Otvírání školy a vyučování je třeba chápat jako otevřenost vůči mládeži, dětem i okolnímu světu. Škola by se měla stát místem, kde děti mohou zažít úspěch a radovat se z maličkostí. Smyslem otevřeného vyučování je rozvoj všech žáků bez rozdílu, utváření jejich sebedůvěry a možnost uplatnění individuálních schopností dítěte. Mezi organizační opatření patří

<sup>2</sup>Tomáš Houška (\*5. května 1964) je český pedagog, hudebník, scénárista, autor a vydavatel publikací o reformní pedagogice (Wikipedie, 2001).

společná činnost v kruhu, svobodně volená práce, týdenní plánování a práce na projektu (Jůva a Svobodová, 1996).

Pokud bychom si měli představit pod pojmem “dramatická výchova“ jednu věc, bylo by tím nejspíš divadelní představení. Kolář (2012) dále vysvětluje, že veřejné vystupování však nemá být celou podstatou procesu dramatické výchovy, ale výchovným cílem by mělo být vytváření postojů a hodnot dítěte. Základem tohoto hnutí se stala tvořivá dramatika, která se od poloviny 20. let našeho století rozšířila po celém světě. Dramatická výchova má za úkol usnadnit vhled do společnosti, mezilidských vztahů a komunikace. Hry a cvičení zapojují fantazii, tvořivost a rozvíjí celou osobnost člověka. Tato metoda může být použita ve všech předmětech ve školní výuce, ale i mimo ni.

Alternativní škola se začala objevovat v okamžiku stabilizace určité standardní školy, ať již soukromé, anebo státní. Podíváme-li se do historie, zjistíme, že první základy alternativních škol byly postaveny už v antickém světě. Typickým alternativním pokusem byla jezuitská škola, která usilovala o některé z renesančních pedagogických podnětů ve prospěch protireformačního hnutí (Jůva a Svobodová, 1996).

Podle Průchy (2012) plní alternativní školy tři základní funkce, a to funkci kompenzační – kompenzace (náhrada) nedostatků, které se objevují v rámci standardního školství, funkci diverzifikační – zajištění plurality vzdělávání a funkci inovační – nejdůležitější, realizace experimentování a různých inovací vzdělávání.

### **3.2 Základní rysy alternativních škol**

Alternativní školy mohou mít různý charakter. *„Liší se svou orientací, obsahem výchovně vzdělávací práce i svými organizačními formami, metodami i prostředky“* (Jůva a Svobodová 1996, s. 5). Východiskem je jim však vždy kritika dosavadního, tradičního školství, kterému se vytýká nejčastěji nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince, nedocnění pracovních činností, jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností dítěte, obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti, nepřiměřený pracovní režim školy, přemíra drilu a nátlaku, malá citlivost učitele vůči dítěti, nedostatek individuálního přístupu, jednostranná



autoritativní výchova nebo izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí (Jůva a Svobodová, 1996).

Z této kritiky tradičního školství vyplývají podle Jůvy a Svobodové (1996) základní inovační záměry alternativních škol. Jsou tím zejména změna celkové orientace školy, komplexní rozvoj osobnosti, nahrazení tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními, posílení úlohy hry v rozvoji dítěte, překonání strohé členění dětí dle věku, vytváření přirozené životní skupiny dětí, změna celkové atmosféry třídy, prohloubení vztahů mezi učitelem a žákem, zapojení rodiny a kulturní instituce do spolupráce se školou, proměna „školy učení“ ve „školu tvůrčí“, aktivizace morálně výchovné funkce školy a věnování zvýšené pozornosti estetickým aspektům (umělecké kreativitě), tělovýchovným a zdravotním.

Pokud bychom chtěli docílit jednotné charakteristiky alternativního edukačního systému, mohli bychom se opřít o pět základních rysů alternativní školy, které Průcha (2012) uvádí. Prvním rysem je pedocentricky zaměření školy (výchova se zaměřuje na bytost dítěte jako na individualitu). Škola musí být také aktivní (vyučování formou rozhovoru, projektového vyučování, skupinové práce ap.) a má usilovat o komplexní výchovu dítěte (důraz na oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce). Škola má být dále pojata jako „životní společenství“ (formy výchovy jsou utvářeny nejen učiteli, ale také žáky a rodiči) a také jako učení „z života pro život“ (zapojení žáků do běžného života, světa práce apod.).

### **3.3 Typy alternativních škol v ČR**

Ve světě najdeme velké množství alternativních škol. Některé jsou soukromé, některé jsou zřízeny státem. Průcha (1994, 2006) rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

- klasické reformní školy
- církevní školy
- moderní alternativní školy

## Klasické reformní školy

První zmínky o vzniku reformních škol se začaly objevovat v 1. polovině 20. století. Krátce po standardizaci klasického školství se začalo spekulovat, jestli je právě tento způsob výchovy dítěte ve školách správný a vznikala tak snaha o novou koncepci výuky opírající se především o výchovu zaměřenou individuálně na každé dítě, na princip svobody, zodpovědnost, rozvoj tvořivosti a iniciativy žáka. V současné době nalezneme v České republice několik typů klasických reformních škol, mezi které patří především Waldorfská škola, škola Montessori, Daltonská škola a Jenská škola.

### *Waldorfská škola*

První škola waldorfského typu vznikla už v roce 1919 v Německu. Jejím zakladatelem byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), který zároveň vytvořil myšlenkový proud o výchově člověka - tzv. antroposofii (Průcha, 1994). Kolář (2012, s. 16) definuje antroposofii takto: „*V této teorii je člověk chápán jako bytost mající svou tělesnou, duševní a duchovní (transcendentální – přesahující běžné duševní funkce) stránku.*“ Waldorfská pedagogika tedy hlavně upírá pozornost na člověka, na jeho celkový rozvoj, a to nejen po stránce intelektuální.

V České republice se začaly objevovat první waldorfské školy až po roce 1990. V současné době je u nás waldorfská škola nejrozšířenějším typem reformní školy. Průcha (2012) uvedl počet waldorfských škol v ČR a nutno říci, že počet těchto škol se od školního roku 2010/2011 zvýšil o dvojnásobek. Asociace waldorfských škol v České republice uvádí k tomuto roku jejich počet celkem na 10 škol mateřských, 14 základních a 5 škol středních. V Praze se nachází také speciální ZŠ a SŠ waldorfského typu, která je zároveň jedinou v ČR.

Waldorfská škola je nestátní škola se soukromým zřizovatelem. Žáci tedy musí platit školné. V České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol (Průcha, 2012).

Kolář (2012) uvádí, že waldorfské školy jsou dvanáctiletou školou, přičemž základní stupeň tvoří 1. -8. ročník a vyšší stupeň 9. -12. ročník. Předchází ji mateřská škola a navazuje na ni 13. ročník, který připravuje žáky waldorfské školy na maturitní

zkoušku. Výchova a vzdělání jsou podřízeny tomu, aby podněcovaly aktivitu dítěte a rozvíjely jeho zájmy a potřeby.

Průcha (1994, 2006) zařadil mezi charakteristiky organizace výuky ve waldorfských školách například to, že obsah výuky je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Dále uvedl, že žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami. Učitelé waldorfských škol jsou “svobodní” v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku společně s žáky a částečně i s rodiči. Waldorfské školy jsou netradičně zřízeny. Za vedení školy totiž nezodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor ve spolupráci s rodiči žáků.

### ***Montessoriovská škola***

První škola tohoto typu vznikla v roce 1907 v Římě pod názvem “Dům dětí” (Casa dei bambini). Jeho zakladatelkou byla Maria Montessori (1879-1952), italská lékařka, pedagožka a průkopnice reformně-pedagogického hnutí. Vycházela ze zkušeností s duševně postiženými dětmi, zejména s dětmi ze sociálně slabších vrstev.

Základní smysl pedagogiky Marie Montessori dle Průchy (2012) vychází především z vytvoření vhodného prostředí, které dítěti poskytne co nejpřirozenější vývoj. Vychází z myšlenky, že v každém dítěti se v tzv. senzitivních fázích (určitých obdobích života dítěte) vyvíjí potřeba naučit se něco nového. Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí, ve kterém je zásadní poskytovat dítěti speciální pomůcky rozvíjející jeho schopnosti poznání. Charakteristické pro didaktickou koncepci M. Montessoriové je slučování dětí různého věku. V těchto věkově smíšených skupinách se mají žáci učit vědomí jednoty, respektování se a vzájemné pomoci mezi sebou. Průcha (2012, s. 51) v rámci své definice montessoriovského konceptu dále uvádí, že: *„Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“*

Kolář (2012, s. 77) definuje montessoriovskou školu jako *„alternativní školu, většinou v podobě mateřské školy (předškolní zařízení) pracující podle didaktického modelu M. Montessori: výrazná volnost dětí, nabídka aktivit dětem prostřednictvím*

*didaktických materiálů, spolupráce s vychovatelem na základě rozhodování a potřeby dítěte.*“

Montessoriovská metoda začala do Československa pronikat již v období první republiky, ale následný politický vývoj neumožnil tomuto pedagogickému směru většího rozkvětu. Snahy o prosazení montessoriovské pedagogiky se sice objevovaly již před sametovou revolucí, ale ve větším rozsahu se začaly v České republice tyto školy vyvíjet až po roce 1990.

V současné době se podle oficiálních webových stránek *Montessori ČR* na území České republiky nachází 144 zařízení uplatňující zásady této pedagogiky. Nejvíce je škol mateřských, jejichž počet každým rokem rapidně stoupá.

### ***Daltonská škola***

První model daltonské školy vznikla v roce 1919 v Daltonu z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové, která spolupracovala s M. Montessoriovou. Z její úzké spolupráce s Helen začaly vznikat podněty pro založení experimentální školy, která nesla původní název “Dětská univerzitní škola“ (Children's University School) (Jůva a Svobodová, 1996).

Základní myšlenkou daltonského plánu je dle Koláře (2012) učení v co největší samostatnost žáka. Způsob studia a osvojování látky je ponechán na samotnému žákovi, kterému je dopřáno co nejvíce svobody, ale také možnost vše konzultovat s učiteli. Žákovi ukládá škola látku, na jejíž zpracování má měsíc. Sam žák volí čas, postup a pořadí, ve kterém předměty splní. V Daltonské škole jsou místo tradičních tříd zřízeny laboratoře a speciální učebny pro jednotlivé předměty. Místo klasické klasifikační metody se žákovi uděluje hodnocení prostřednictvím grafu. Smyslem daltonské pedagogické metody je učit žáka odpovědnosti za své učení.

Přes neodmyslitelný přínos, kterým daltonský plán obohatil všechny oblasti celosvětové pedagogiky, se zde však vyskytují určité nedostatky. Jůva a Svobodová (1996) popisují možné obtíže např. v nedostatečném opakování látky, nedostatečném působení výchovného vzoru učitele nebo v nedostatku příležitostí ke společné práci, kde by se děti učili spolu lépe komunikovat, vzájemně se ovlivňovat a naslouchat si.

Nemalým problémem zůstává i fakt, že ne každé dítě má tak silnou vůli a určitou míru sebekázně, že si dokáže sám zorganizovat uloženou práci a čas nad ní strávený.

Z USA se daltonská koncepce nejvíce rozšířila do Nizozemska, kde jsou dodnes zastoupeny školy daltonského typu v největším měřítku. U nás se tyto postupy začaly prosazovat až po roce 1996, kdy ve spolupráci s holandskými pedagogy vznikly první školy zakládající si na daltonské koncepci pedagogiky. Národní informační centrum pro mládež uvádí, že v současnosti nalezneme u nás okolo 18 daltonských škol, v největším zastoupení jsou v ČR základní školy, kterých je na celém našem území celkem 16.

### **Jenská škola**

*„Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí“* (Průcha, 2012, s. 54). Zakladatelem této koncepce je Peter Petersen (1884-1952), německý pedagog a průkopník snah o „novou výchovu“. Petersonova pedagogika usiluje o rozvoj dětské osobnosti. Ta se podle Petersonovi teorie správným způsobem nerozvíjí v tradičním školství z mnoha důvodů. Hlavními příčinami je např. rozdělení dětí do tříd, separace od okolního světa, práce na základě jednotlivých tradičních předmětů nebo tradiční zkoušení a klasifikace (Jůva a Svobodová, 1996).

Průcha (1994, 2006) uvedl za nejdůležitější rysy jenského plánu učební skupiny žáků přesahující ročník, rytmický týdenní pracovní plán skupiny (vyvážené střídání pedagogických situací - rozhovor, hra, práce, slavnost), „školní obytný pokoj“ (tj. místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti), známkování a vysvědčení v netradiční formě.

Jak dále uvádí Průcha (1994), dnešní jenské školy jsou mnohdy zakládány pro snahy i jiných reformních proudů. Je tomu tak převážně u škol v Holandsku, kde používají nejen k vyučování koncept Jenského plánu, ale také například některé z montessoriovských materiálů.

V České republice se s používáním tohoto konceptu ve výuce moc často nesetkáváme. Dříve v ČR existovala jedna jenská škola uplatňující při výuce zásady

jenské pedagogiky, jednalo se o ZŠ Na Valech v Poděbradech. Ta ale bohužel po 5 letech fungování zanikla a od roku 1999 se neobjevil nikdo, kdo by školu tohoto typu znovu otevřel. Až v září roku 2016 byly v ČR znovu otevřeny dvě nové školy – Hučák v Hradci Králové a Kairos na Praze – západ.

### **Církevní školy**

Církevní školy mají historicky ze všech vzdělávacích zařízení nejdelší tradici. Zrod církevních škol sahá až do středověku, kdy se začaly objevovat první klášterní školy, ve kterých se vzdělávali především řadoví mniši. Církev se v dalším tisíciletí snažila uplatňovat svůj vliv nejen ve školách městského typu, jejichž vznik byl motivován především posílením pracovních sil v mechanickém odvětví, ale také rozkvětem prvních evropských univerzit v Bologni, Oxfordu apod.

Specifika alternativnosti církevních škol se především týkají oblasti kurikula<sup>3</sup> (do učebních plánů jsou zařazeny předměty, které se na běžných školách nevyučují, popř. jsou vyučovány volitelně, např. Latina nebo náboženství) a oblasti ideologických principů výchovné činnosti (principy křesťanství, křesťanské etiky, kulturní tradice a a křesťanského životního postoje) (Průcha, 1994, 2006).

Průcha (2012) dále píše, že cíl vzdělávání v církevních školách souvisí také s přípravou absolventů na takové profese, které nejsou pokryty standardními školami. Je to např. příprava pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost či na práci v sociálních zařízeních, ústavech apod.

Kolář (2012, s. 137) uvedl definici církevní školy tímto způsobem: „*Škola mateřská, základní, střední i vysoká, jejímž zřizovatelem je některá z církví, které jsou u nás uznány státem, nebo některá církevní organizace.*“

Tradice církevních škol v českých zemích sahá již do první poloviny 20. století, avšak po roce 1948, kvůli ztížené politické situaci, byly všechny školy církevního typu zrušeny. Brzy po roce 1989 se v ČR začaly znovu církevní školy zřizovat, což umožňovala příslušná vyhláška MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991

<sup>3</sup>Kurikulum (lat. curriculum) je označení pro obsah a časovou posloupnost (např. obsah a posloupnost vzdělávání, učební plán) (Kroupová, 2016).

Sb., o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. V dnešní době jsou církevní školy nejčastěji zřizované katolickou církví a některými evangelickými církvemi. V hojném zastoupení existují však i školy židovské. (Průcha, 2012).

### **Moderní alternativní školy**

Mezi tato zařízení řadíme všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozeny z koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány náboženskými společenstvími (Průcha, 1994, 2012). Alternativních škol různých typů je ve světě velké množství, v podstatě každá škola vyjímající se z tradičního způsobu vzdělávání se dá považovat za alternativní. V největším měřítku se alternativní moderní školy zakládají v USA. Důvodem je neustálý růst aktivit v oblasti inovace amerického vzdělávání a snahy zlepšovat dosavadní koncepci tradičních škol.

V moderních alternativních školách probíhá vyučování podobným způsobem jako ve výše zmíněných reformních školách. Jde zejména o to, umožnit dítěti větší svobodu, rozvíjet celou osobnost jedince, netřídit žáky do tříd podle věku, ale podle přirozenosti, a odstranit hranice mezi teorií a praxí. Jak uvedl Průcha (2012, s. 62): „*V konkrétní pedagogické činnosti těchto škol lze najít paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou zčásti také přejímány, avšak často jsou uplatňovány ještě radikálněji.*“

Školy tohoto typu jsou ve světě zakládány přibližně od 70. let 20. století, a to zejména iniciací rodičů či učitelů, kteří jsou nespokojeni s charakterem vzdělávání v klasických školách. V České republice se moderní alternativní školy objevily poprvé až po roce 1989.

V současné době se na našem území vyskytují různé podoby moderních alternativních škol. Nejčastěji se v ČR objevují programy „Začít spolu“ (MŠ, 1. stupeň ZŠ), „Zdravá škola“ (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ) nebo „integrovaná tématická výuka“ a „projektové vyučování“ (MŠ, 1. stupeň, SŠ).

Další možnou alternativou je možnost vzdělávat se doma v tzv. individuálním vzdělávání, které je už dnes uznáváno za rovnocennou formu plnění nejen školní povinné docházky na 1. i 2. stupni ZŠ, ale také plnění středního vzdělání.

K výše zmíněným, nejrozšířenějším typům moderních alternativních škol lze uvést následující stručnou charakteristiku.

Vzdělávací systém „**Začít spolu**“ (v mezinárodním označení Step by Step<sup>4</sup>) je vzdělávacím programem, který je v současné době zaveden ve více než 30 zemích světa, zejména pak v západní části Evropy. V České republice je tento pedagogický program se souhlasem MŠMT ČR realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 i ve školách základních. Významnou českou organizací podílející se na vývoji programu *Začít spolu* je organizace „STEP BY STEP ČR, o. s.“, která uvádí aktuální celkový počet škol (mateřských i základních) na neuvěřitelných 223. V největším zastoupení jsou školy především v Praze a v moravskoslezském kraji (Krejčová a Kargerová 2011).

Program *Začít spolu* se převážně opírá o teorie mnoha historicky známých osobností světové pedagogiky (Montessori, Komenský aj.), avšak přináší i další inovační metody vzdělávání. Kolář (2012) zmiňuje některé z nich. Program má připravit děti na vyrovnávání se s nečekanými změnami a nároky a co nejvíce odolávat stresu. Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny a celé společnosti v oblasti učení a výchovy. Dále budí v dětech zájem a odpovědnost, tvořivost a představivost a zejména vede děti k respektování sebe samých.

**Projektové vyučování** nás v historickém kontextu zavádí do 17. a 18. st., kdy se staly velice oblíbenými tzv. progetti (projects), které byly součástí závěrečných zkoušek na pařížské univerzitě architektury. Důvodem pro tak značnou popularitu byl fakt, že projekt je určitou záchranou nad propastí mezi teorií a praxí. Asi v polovině 19. století se začaly projekty uplatňovat ve školách v Americe a postupně po celém světě.

U nás došlo k vývoji projektového vyučování na začátku 20. století. Nepříznivá politická situace však větší vývoj pozastavila až do roku 1989. Po roce 1990 k nám

<sup>4</sup>Program „Step by Step“ představuje velmi otevřený systém. Tento pedagogický přístup umožňuje školám i učitelům přizpůsobit konkrétní podobu vyučování kultuře, zvykům a tradicím dané země a především potřebám konkrétních dětí (Kolář, 2012).



začalo přicházet mnoho nových inovačních programů, které dopomohly rozvoji projektového vyučování v České republice (Kratochvílová, 2006).

Na konceptu projektové výuky na našem území spolupracuje v dnešní době mnoho škol, na oficiálních stránkách projektového vyučování v ČR se ale oficiálně k tomuto konceptu přihlásilo jen pouhých 24 škol.

Projektové vyučování („project-based teaching“) se soustřeďuje na žáka, který je hlavním aktérem projektu <sup>5</sup>, zdůrazňuje jeho aktivitu a samostatnost v procesu učení se. (Kratochvílová, 2006).

Kolář (2012) dodává, že projektové vyučování dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů a pro integraci žákova poznání vůbec. Poskytuje příležitost pro rozvíjení spoluodpovědnosti žáka a pro rozvoj jeho samostatnosti při řešení zadaných úkolů. To vše v bezpečném prostředí školy, kde žák sice zodpovídá sám za sebe, ale vždy je mu pomocnou rukou celý učitelský sbor.

Kratochvílová (2006) ještě poznamenává, že na rozdíl od tradičního vyučování, kde učitel vybírá téma a poskytuje žákovi různé materiály, z kterých má žák čerpat, v projektovém vyučování žáci projekt realizují od jeho naplánování až po konkrétní výstup zcela sami. Z hodnocení projektu by měl vycházet výstup ve formě opatření do budoucna, a to v rovině pro dítě i pro učitele.

S projektovým vyučováním úzce souvisí pojem „**integrované tématické vyučování**“. Kovaliková (1995) uvádí, že tato metoda je založena na jednom celoročním sjednocujícím tématu a na principu „mozkové kompatibility“, při které by měla výuka odpovídat způsobu učení lidského mozku, tj. aby lidský mozek mohl fungovat co nejpřirozeněji, bez žádných zásahů a ovlivňování. Další zásadou integrovaného tematického vyučování je vytvoření co nejpřirozenějšího učebního plánu, které sestavuje učitel na podkladě znalosti a porozumění žákům ve třídě.

Kolář (2012, s. 56) použil pro tento typ otevřené výuky stručnou a jasnou definici: „*Integrovaná tematická výuka je alternativní otevřený vzdělávací model, který vychází z poznání, jak pracuje při učení lidský mozek.*“

<sup>5</sup>Projekt je komplexní úkol, spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího výstupu projektu (Kratochvílová, 2006).

Na začátku 80. let 20. století byl v mnoha zemích světa horkým tématem návrh o zavedení výchovy ke zdraví, který měl fungovat ve vybraných školách po celém světě. Výsledkem dlouhodobých diskuzí byl v roce 1990 sestaven projekt Světové zdravotnické organizace, Rady Evropy a Evropské unie nesoucí název „**Zdravá škola**“. V České republice byl projekt oficiálně zahájen v roce 1992, kdy bylo do projektu zapojeno 11 škol. Česká republika společně s pokrokovými zeměmi jako je Dánsko, Belgie nebo Irsko, byla mezi prvními zeměmi, kdo tento projekt přijal (Havlíková a kol. 1998).

Podle oficiálních stránek alternativních škol v ČR se nachází v současnosti na území České republiky 93 škol, kterých se zapojilo do tohoto projektu.

Kolář (2012, s. 184) definoval pojem *Zdravá škola* jako „*vzdělávací program, který je součástí programu Škola podporující zdraví*.“ Dále doplňuje: „*Projekt Zdravá škola je zaměřena na vytváření kvalitního klimatu ve škole, na bezpečné a příjemné sociální prostředí, preventivní eliminaci negativních jevů (šikana, drogy...), preventivní programy absence a na předcházení stresových situací pro žáky*.“

Havlíková a kol. (1998) stanovila tři pilíře, na nichž je vystavěn program podpory zdraví ve školách. Jsou tím: *pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství*. Pro pohodu prostředí je důležité klást důraz na věcnou stránku (pocit pohody, bezpečí, hygienická nezávadnost, funkčnost, estetičnost, pohoda sociálního prostředí), na sociální stránku (způsoby, jak se lidé k sobě chovají a jak se na sebe obracejí a také na organizační stránku prostředí (životaspráva učitelů a žáků s ohledem na režim dne, zdravou výživu, aktivní pohyb aj.). Zdravé učení zahrnuje zásady možnosti svobodné volby, smysluplnosti učení, spolupráce a motivujícího hodnocení žáka. Otevřené partnerství obsahuje model demokratického společenství (svoboda, odpovědnost, zachování pravidel, spravedlnost, spolupráce) a kulturní a vzdělávací středisko obce (zpřístupnění školy co nejvíce veřejnosti, aby se stala přirozeným kulturním a vzdělávacím střediskem obce).

Dalším alternativním typem moderního učení je **domácí vzdělávání**, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve školním vyučování. Rodiče tedy sami doma vzdělávají své děti. Kmenová třída, jejíž ředitel povolil domácí vzdělávání, pravidelně

kontroluje (zpravidla každé pololetí), zdali je vzdělávací program náležitě plněn a zároveň, zdali dítě správně prospívá. Rodiče musí prokázat, že mají předpoklady pro vzdělávání svých dětí (maturitní vysvědčení/vysokoškolský diplom) (Kolář, 2012).

O této volbě z větší části rozhodují rodiče, kteří nedůvěřují dnešnímu školskému systému a shledávají nedostatky v tradičním pojetí škol. Velmi častým případem žáků v domácím vzdělávání bývají žáci věnující se vrcholově nějakému sportu, časté pracovní výjezdy rodičů do zahraničí, šikana či konflikty žáka s vyučujícími, děti mimořádně nadané, anebo děti se speciálními potřebami, kteří se nejsou schopni vzdělávat v klasickém či speciálním školství.

Vzdělávání dětí doma má počátky v 60. letech 20. století na území USA a dnes je již tato forma učení rozšířena po celém světě. Legislativně je domácí vzdělávání uznáváno jako plnohodnotná forma studia ve všech zemích Evropské unie, výjimkou je pouze Německo. V České republice současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i na 2. stupni ZŠ, a to podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 15. 2. 2019.

Zde jsou prezentovány některé z podmínek, které se musí plnit a respektovat v rámci domácího vzdělávání:

- O povolení individuálního vzdělávání rozhoduje vždy ředitel ZŠ, na kterou je žák přihlášen, a to na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Žádost musí kromě základních identifikačních údajů obsahovat také řádný (závažný) důvod.
- Škola by měla mít přehled o průběhu vzdělávání a pomoci rodičům s výběrem vhodných učebních materiálů. (výběr vhodných učebnic, e-learningový systém).
- Výuka probíhá pod vedením osoby mající středoškolské vzdělání s maturitou (1. stupeň), pro výuku žáků druhého stupně je pak nutné vzdělání vysokoškolské.
- Povolením ředitele k individuálnímu vzdělávání by měl vždy předcházet vstupní pohovor se zákonnými zástupci.

- Důležitou součástí individuální vzdělávání je pak i socializace žáka, která jinak probíhá ve škole. Proto je třeba vést rodiče k tomu, aby dítě docházelo do zájmových, či sportovních kroužků. Součástí domácího vzdělávání jsou i konzultace, které mohou probíhat, jak osobně, tak přes telefon, či elektronicky.
- Žák je přezkoušen na konci každého pololetí jedním, či více učitelů, které vybere ředitel školy. Formy přezkoušení jsou pak v podobě písemného testu, či zkoušky, ústní přezkoušení, prezentace, nebo rozhovor v cizím jazyce. O závěrečném hodnocení rozhoduje pedagog na základě norem dané školy.
- Ředitel může zrušit povolení k individuálnímu vzdělávání jen z důvodů uvedených v § 41 odst. 8 školského zákona. Pokud ředitel zruší povolení k individuálnímu vzdělávání, žák zůstává žákem školy (MŠMT, 2019)

Problémem domácího vzdělávání však velmi často bývá nedostatečná socializace dětí, chudé sociální prostředí, absence situací vedoucích k respektování pravidel a autorit či nedostatek samohodnotících situací během výuky (např. soutěžení mezi žáky o lepší známku apod.).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Domácí škola

#### 4.1 Cíl výzkumu, použité techniky a metody

Praktická část bakalářské práce je koncipována jako smíšený výzkum a je rozdělena do 2 částí.

První část výzkumného šetření je kvalitativního charakteru. Věnuje se jednotlivým kazuistikám žáků s NKS z domácí školy Evy Hruštinové. Data k vytvoření kazuistik jsou čerpány z lékařských zpráv, z doporučujících dokumentů pro výuku a z vlastního pozorování žáků. Z analýzy všech získaných dokumentů jsou vytvořeny kazuistiky obsahující celkovou anamézu dítěte. Součástí prvního oddílu výzkumu jsou příklady z poskytování logopedické intervence těmto dětem, která probíhá ve vyučovací hodinách i mimo ně. Konkrétní příklady cvičení a zdroje, ze kterých učitelé čerpají a ze kterých se následně dají čerpat náměty na podobná cvičení, jsou uvedeny v Příloze č. 1.

Druhá část výzkumu je kvantitativního charakteru. Zde byly osloveni rodiče dětí, kteří se vzdělávají v domácí škole Evy Hruštinové, a prostřednictvím strukturovaného dotazníku je zjišťováno, jaké důvody a motivace vedou rodiče k výběru alternativní domácí školy pro jejich děti, jaké je jejich povědomí o této koncepci výuky a zdali měli v minulosti negativní zkušenost s nějakou základní školou. Z nasbíraných dat byly zpracovány grafy, ve kterých jsou znázorněny odpovědi dotazovaných rodičů.

Ve výzkumném šetření byly využity následující metody a techniky:

1. kvalitativní výzkum - analýza lékařských a doporučujících dokumentů k výuce, pomocí kterých byly vytvořeny kazuistiky čtyř dětí s NKS; přímé pozorování logopedické intervence poskytované žákům s NKS; sběr zdrojů, které jsou použity v rámci logopedické intervence
2. kvantitativní výzkum - strukturovaný dotazník předložený rodičům dětí docházejících do domácí školy; vytvoření grafů k jednotlivým otázkám

## 4.2 Charakteristika zařízení

Škola se nachází v Hrusicích, na vesnici nedaleko Benešova, a je umístěna v prostorách místní Sokolovny, kde je dětem k dispozici velká tělocvična, družina, ale také zahrada s dětským hřištěm. Domácí škola využívá prostor celého prvního patra, které se nachází nad tělocvičnou. Je zde dohromady 7 místností. Čtyři z nich jsou využívány jako „předmětové“ třídy (speciální učebny pro jednotlivé předměty), jednu místnost tvoří kabinet, jednu kuchyňka a jednu koupelna se záchodem.

Do domácí školy mohou docházet děti, jejichž rodiče pro ně zvolili individuální způsob vzdělávání. Rodič, který žádá o umístění svého dítěte do domácí školy, předloží dokument o povolení individuálního vzdělávání potvrzený ředitelem ZŠ, ve které musí být žák přihlášen. § 41 Školského zákona, který se věnuje Individuálnímu vzdělávání, dává možnost poskytnout dětem vzdělání v prostředí, které připadá nejvhodnější dětem a rodičům. Tato škola vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro školní vzdělávání jako každá jiná základní škola v ČR.

Domácí škola mimo jiné nabízí dětem s odkladem školní docházky tzv. přípravný program. Jeho obsahem je:

- Rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, rozvoj matematických představ
- Rozvoj poznání, cvičení jemné motoriky, sluchové diferenciaci
- Společenské, didaktické hry
- Tělesná výchova, výtvarné, pracovní, hudební činnosti
- Upevňování návyků

Dále je v nabídce mnoho dalších služeb a aktivit jako například:

- Náprava řeči
- Příprava dětí k zápisu do ZŠ
- Náprava specifických poruch učení
- Příprava na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia
- Keramika pro děti a dospělé (Domácí škola, 2010).

V tomto školním roce se v Hrusicích schází přibližně 18 „domškoláků“ (dětí vzdělávající se domácím prostředím) od 6 do 14 let. Do školy ale pravidelně dochází jen okolo 10-12 dětí, ostatní chodí s větší nepravidelností (obvykle 2-3 x do týdne). Do školy dochází děti i s různým postižením, poruchami učení či s narušenou komunikační schopností. Všichni se vzájemně respektují a pomáhají si.

Dětem se věnuje celkem 8 průvodců vzděláváním. Nejvýznamnějšími členy jsou zakladatelka a ředitelka domácí školy Mgr. Eva Hruštinová a zástupkyně ředitelky Mgr. Irena Pudíková.

Škola spolupracuje s čtyřmi základními školami, do kterých dochází žáci pravidelně na přezkoušení. Jsou to: ZŠ Březová, ZŠ Teplýšovice, ZŠ Eliáš a ZŠ Chotýšany.

Výuka v domácí škole začíná obvykle v 8:30. Žáci se ráno schází v učebně českého jazyka a společně s učiteli diskutují o tom, na jakém projektu se bude daný den pracovat (obvykle na základě toho, čím je aktuální den, týden nebo měsíc zajímavý). Poté se děti rozdělí do 2-3 skupin. Žáci jsou rozděleni do tříd podle schopností nebo podle dosaženého věku. U dějepisu a českého jazyka se děti do skupin nerozdělují, jsou pohromadě a pracují ve skupinách na zadaném projektu nebo se samostatně věnují čtení své vlastní literatury. Součástí obsahu hodin českého jazyka bývá jednou týdně poskytována žákům skupinová forma logopedické intervence, která je zaměřena především na logopedickou prevenci. V hodinách manuálních činností se děti věnují vaření, modelování, práci na zahradě a fyzikálním/chemickým pokusům. Každý žák dostane svůj speciální úkol, který se stane součástí finálního výrobku. Děti se tak učí zodpovědnosti za svou odvedenou práci, samostatnosti, a také spolupráci. V ostatních předmětech (matematika, anglický jazyk) žáci pracují dle pokynů učitelů, a to samostatně, s příslušnými učebnicemi nebo s pracovními sešity.

Na každý den je vypsána služba na úklid, luxování a umývání nádobí. Obědy si přinášejí děti sami, součástí školních prostorů je kuchyňka s plným vybavením, kde si žáci jednou za týden v rámci předmětu *Kuchyňky* uvaří sami. Poté, co se žáci najedí a následně po sobě uklidí, odeberou se do tříd a během poledního klidu si píší deníky, co za celý den udělali. Okolo 12-13 h. mohou děti odcházet domů nebo se mohou odebrat

do družiny, kde mají volný program. Dvakrát do měsíce, a to vždy ve čtvrtek, mají žáci možnost zůstat v budově školy na kroužek keramiky.

Celková atmosféra domácí školy působí velmi příjemným a uvolněným dojmem. Žáci jsou motivováni k učení, pracují samostatně, jsou ukáznění i přes rodinnou atmosféru, která ve škole panuje, a chovají se k sobě jako rovnocenní partneři.

### **Skupinová forma logopedické intervence**

Žákům domácí školy je vždy na konci týdne v ranních hodinách poskytována skupinová forma logopedické intervence, která má spíše preventivní charakter. Probíhá formou zábavních her a cvičení, která děti motivují k samostatnému vyjadřování. Během skupinové lekce se mají děti možnost, mimo jiné, velmi efektivně a komplexně rozvíjet. Do artikulačních chyb dětí učitelé nezasahují, žáci si tak mohou vyzkoušet roli kantorů, soustředit se na mluvený projev svých spolužáků, vyhledat artikulační nedostatek a následně najít vhodné cvičení (slova začínající daným písmenem, básničky, písničky apod.) k nápravě tohoto nedostatku. Skupinová lekce vždy začíná artikulační rozvíčkou, kdy za pomoci speciálních pomůcek a obrázků děti napodobují různé zvuky a pohyby. Při každé skupinové lekci je kladen důraz na kreativitu a častou změnu činností, aby děti byly stále motivovány. Obsahem tedy bývají různé divadelní představení, prezentace projektů, zpívání, tanec, opičí dráhy apod.

## **4.3 1. výzkumné šetření**

V této kapitole jsou představeny zpracované kazuistiky žáků s NKS docházející do domácí školy Evy Hruštinové. V rámci kvalitativního výzkumného šetření byly zpracovány čtyři kazuistiky žáků na podkladě diagnostických zpráv, doporučení pro výuku a vlastního pozorování.

Zpracované kazuistiky jsou rozděleny do dvou částí. První část se zaměřuje na celkovou anamnézu dítěte (diagnóza, osobní, rodinná, sociální a školní anamnéza). Druhá část se věnuje průběhu logopedické intervence, která je dítěti poskytována. Konkrétní cvičení probíhající u těchto žáků jsou uvedeny v Příloze č. 1



#### **4.3.1 Kazuistická studie č. 1**

##### **NIKOLA**

dívka

věk 10,3 let (3. třída)

**Diagnóza:** lehká mentální retardace, deficity v adaptivních kompetencích, verbální dyspraxie, stagnace ve vývoji neverbálního myšlení, podle diferenciální diagnostiky byla u dívky stanovena diagnóza vývojové dysfázie

##### **Osobní anamnéza**

Nikolka je dívka statnější postavy. Dívka je z umělého oplodnění a pochází z dvojčat. Porod proběhl císařským řezem, naprosto v pořádku (10-10-10). Nikola začala samostatně chodit v 15-16 měsíci, první slova v 17. měsíci. Nástupem do MŠ (od 2,5 let) již slova spojovala, mluva byla ale nesrozumitelná. Od první třídy chodí dívky do domácí školy, matka ale zvažuje přestup do speciální základní školy.

##### **Rodinná anamnéza**

Nikolka vyrůstá v neúplné rodině. Rodiče jsou rozvedeni již přes pět let. Dívka žije společně s matkou (42 let), sestrou (10 let) a jejím přítelem. Oba rodiče SŠ s maturitou. Její sestra prospívá bez obtíží, chodí do běžné ZŠ. Otcova matka ráčkuje a zadrhává.

##### **Sociální anamnéza**

Nikola bydlí se svou matkou, sestrou a otčímem v rodinném domě na vesnici. Ekonomická situace v normě. Dívka navazuje sociální kontakty bez obtíží. Oční kontakt také. Zvládá základní hygienu, sama se oblékne, nají se, ale dělá ji potíže zacházení s nožem. Sama si je schopna připravit drobnou svačinu. Po vesnici chodí vždy s doprovodem (sestra/matka). Do školy dojíždí sama autobusem, do kterého ji posadí každé ráno matka. Nikola společně se sestrou dochází jednou týdně na plavání. Její oblíbenou činností je hraní stolních her. Nejraději má šachy nebo dřevěný labyrint.

##### **Školní anamnéza**

Dívka ve škole vychází se spolužáky celkem bez problémů. Občas bývá vzteklá, když ji někdo omylem zasedne místo nebo ji něco vezme. Spíše si Nikolka rozumí s mladšími dětmi. Dívka má největší problémy ve čtení a psaní. Píše spíše tiskacím než

psacím písmem. Místy má obtíže se zpracováním sdělení. Verbální produkce je minimální, řeč je artikulačně neobratná, místy dysgramatická. Během práce ve škole je nejistá, zvláště při verbálním projevu. Pokud nezná odpověď na otázku, mlčí, při verbální komunikaci má dlouhé latence mezi jednotlivými sděleními. Pracovní tempo je celkově pomalé. Během hodiny skupinové logopedie se Nikolka aktivně účastní všech her a cvičení. Ráda hodnotí výkony svých spolužáků, velmi jí také baví vymýšlet slova na určitá písmena.

### **Logopedická intervence**

Logopedická sezení s Nikolou probíhají pomocí různých her a cvičení především na rozvoj slovní zásoby, paměti, dějové posloupnosti (pomocí obrázků) a popisu situace. Dívka má potíže se zvládáním běžných denních činností a organizací dne, proto se v rámci logopedické intervence aplikují cvičení na strukturované učení (procesní schémata, strukturované karty, piktogramy). U Nikolky se dále cvičí základy techniky mluvené řeči (dýchání, intonace, rytmizace), správné vyvozování hlásek l, r, ř, jemná motorika, pravolevá orientace a orientace na stránce. Při každém logopedickém sezení se s dívkou procvičují artikulační svaly, provádí se různá dechová cvičení (nejraději Nikolka používá bublifuk nebo zrcátko), nápodoba zvuků (citoslovce), vyvozování problematických hlásek (básničky), upevňování slovní zásoby (za použití aktivních sloves), a v neposlední řadě různé obrázkové skládačky na automatizaci samostatnosti.

Dívka velice ráda kreslí, proto jsou řečové cvičení často doprovázené ztvárněním slov a dějových rovin do obrázků.

Příklady konkrétních cvičení jsou uvedeny v Příloze č. 1.

#### **4.3.2 Kazuistická studie č. 2**

##### **FILIP**

chlapec

věk 9,6 let (2. třída)

**Diagnóza:** závažná vada zraku, středně těžká převodní nedoslýchavost, po operaci stabilizovaná, elektivní mutismus, vývojová dysfázie, hemiparéza

##### **Osobní anamnéza**

Přenášený plod, protrahovaný porod. Velké komplikace u porodu, vdechnutí plodové vody. Chlapcovi byla v raném věku diagnostikována těžká oboustranná převodní nedoslýchavost, která byla operací napravena. Dnes v normě. Chlapec měl problémy reagovat na předměty, také jevil potíže v motorické obratnosti. Chůzi zvládl sám až ve 2,5 letech. Chlapci byla poté diagnostikována těžká zraková vada, jejíž důsledkem byla špatná koordinace pohybů. Filip byl ve 4 letech umístěn do předškolního zařízení a v téměř v 7 letech nastoupil do ZŠ pro zrakově postižené na náměstí Míru. Po půl roce přestal zcela komunikovat, rodiče se rozhodli pro individuální vzdělávání a později byla rodičům doporučena domácí škola, do které chlapce přihlásili. Od té doby chlapec vykazuje velké zlepšení. Začal opět verbálně komunikovat a výrazné pokroky udělal i v sociálním chování.

### **Rodinná anamnéza**

Chlapec pochází z úplné rodiny. Matka (45 let) i otec (47 let) vysokoškolsky vzdělání. Starší bratr (16 let) prospívá bez obtíží. Chodí na pražské gymnázium. Rodiče jsou velmi starostliví, starší bratr se také zapojuje do péče o Filipa.

### **Sociální anamnéza**

Filip žije v pražském bytě společně se svou matkou, otcem a bratrem. Ekonomická situace rodiny je nadprůměrná. Chlapec je nespolečenský, občas vykazuje autistické projevy (nenechá na sebe sáhnout, bojí se blízkého sociálního kontaktu s cizími lidmi). Je samotářský, rád si hraje s přírodními materiály (hlína, písek...).

### **Školní anamnéza**

S žáky zatím moc nekomunikuje, stále si zvyká na nové prostředí. Ve škole nejraději tráví čas na zahradě, kde s oblibou modeluje hlínu. Ve škole má svou vlastní lavici, kde má na každý den připravenou práci, kterou má za nějaký daný čas splnit. Vždy se zalekne nové činnosti, ale nakonec si na ni zvykne a následně ji zvládá v rámci jeho možností. Vyžaduje častého odpočinku a dodržování osobního tempa. Jeho verbální stránka řeči se stále zlepšuje, o vše, co chce, si umí říct. Řeč je místy nesrozumitelná, dysgramatická. Verbální sdělení je často velmi zmatené, chlapec odbíhá od tématu. Oční kontakt s komunikujícím neudrží. Skupinové lekce logopedické

intervence se Filip účastní jen pasivně. Rád pozoruje spolužáky, občas se zasměje. Sám se ale do her a cvičení nezapojuje.

### **Logopedická intervence**

Primárním obsahem individuální logopedické terapie u Filipa je zaměření se především na neverbální techniky komunikace, relaxační techniky a na sluchovou diferenciaci s vizuálním podnětem. Dále se logopedická intervence věnuje sluchovému rozlišení hlásek, vyvození souhlásek a písmen: m, l, v, t, s, j, vyvozováním jednoduchých slov z obrázků, správným dýcháním, rytmizací, orientaci na řádku a na stránce, rozvíjení jemné pohybové koordinace, a správnému úchopu psacích potřeb. U chlapce je potřeba rozvíjet také na nácvik samostatnosti při běžných denních činnostech, a to pomocí procesních schémat. Logopedické sezení začíná vždy orofaciální regulační terapií, Jacobsovou relaxační metodou, poté následuje artikulační rozcvička, trénování správného dechového citění (foukání do větrníku, peří...), diferenciační hry a cvičení na neverbální komunikaci (pexeso, „Najdi rozdíl“), různé hmatové cvičení (práce s modelínou,...), vytleskávání a správná artikulace slov z obrázků, a procvičování strukturovaného učení (procesní schémata, strukturované tabulky).

Příklady cvičení v rámci logopedické intervence jsou uvedeny v Příloze č. 1

#### **4.3.3 Kazuistická studie č. 3**

##### **ELIŠKA**

dívka

věk 7,5 let (1. třída)

**Diagnóza:** opožděný vývoj řeči, zhoršené sociální chování, nevyhraněnost, vývojová dysfázie, ADHD

##### **Osobní anamnéza**

Eliška je dívka drobné postavy. Dívka je z plánovaného těhotenství, porod proběhl bez větších komplikací císařským řezem. První slovo ve 14. měsíci, chůze v jednom roce. Dívka nastoupila do MŠ v 2,5 letech. Maminka ji ze začátku oblékala z preventivních důvodů do školky plenky, což se později stalo zvykem. Byly dny, kdy ji matka vezla do MŠ v kočárku. Eliška v 5 letech lehce zaostávala za ostatními, a proto

byl doporučen odklad školní docházky a doporučení na zařazení formou individuální integrace za pomoci asistenta pedagoga do běžné základní školy. Holčičku si po 3 měsících v ZŠ vzali rodiče do domácího vzdělávání. Eliška začala od ledna 2019 docházet do domácí školy, kde se jí zatím velmi daří a její verbální schopnosti dosahují za 4 měsíce stále lepších výsledků.

### **Rodinná anamnéza**

Eliška je z úplné rodiny. Její matka (40 let) má středoškolské vzdělání zakončené maturitou, v současnosti nedochází pravidelně do práce, otec (48 let) vyučený, podnikatel. Mladší sestra matky má diagnostikovanou poruchu pozornosti a aktivity a ve školním věku docházela k logopedce z důvodu projevující se breptavosti.

### **Sociální anamnéza**

Dívka bydlí na vesnici v rodinném domě se svými rodiči. Otec je většinu dne v práci, matka pracuje příležitostně, především z domova. Matka se dceři celý den věnuje. Často zůstává s Eliškou v domácí škole a pomáhá jí s úkoly. Dívka je vzhledem ke svému věku nesamostatná. Když si Eliška neví s něčím rady, chce maminku. Je velmi vzdorovitá, pokud se jí nevyhoví, vzteká se. Její reakce jsou nevypočitatelné. V interakci s cizími lidmi komunikuje minimálně, převážně mlčí. S maminkou mluví v jednoduchých větách. Očnímu kontaktu se vyhýbá.

### **Školní anamnéza**

Eliška je ve školním prostředí neklidná a dosti obtížně se adaptuje. Má problémy udržet pozornost. Od činnosti odbíhá, nevydrží u zadaného úkolu delší dobu. Vrstevníky nevyhledává, je samotářská. Preferuje samostatné úkoly před skupinovými z důvodu neschopnosti spolupráce. Dívka disponuje jednoduchou slovní zásobou, na otázku odpovídá nejčastěji jednoslovně. Když se Eliška snaží mluvit v rozvitějších větách, řeč se stává velmi nesrozumitelnou. Hodiny skupinové logopedie se dívka ráda účastní. Baví ji opičí dráhy a tanec. Ráda zpívá společně se spolužáky. Sama se však verbálnímu projevu spíše vyhýbá.

### **Logopedická intervence**

Logopedická intervence se u Elišky zaměřuje zejména na základy techniky mluveného projevu, tj. správná rytmizace, intonace a dýchání (dívka se nepravidelně

nadechuje, nádech je přerývaný). Dále se u dívky trénuje sluchové a zrakové vnímání, sluchová diferenciací hlásek, vyvození souhlásek a písmen, které dělají Elišce největší potíže (r, ř, d', t', ň), čtení jednoduchých vět pomocí obrázků, pravolevá orientace a orientace na řádku a stránce. V oblasti motoriky se při logopedickém sezení procvičuje především jemná motorika, koordinace oko-ruka, správný úchop psacích potřeb a grafomotorika. U Elišky se v první řadě procvičuje obratnost mluvidel, dýchací návyky při mluvení a správná artikulace problémových hlásek (písničky, říkanky). Dále se logopedická intervence zaměřuje na správnou nápodobu zvuků a slov, na grafomotorické funkce (kreslení různých tvarů na tabuli), na rytmizaci (podle piktogramů skládá dívka jednoduché věty, které přepisuje na papír a následně je vytleskává) a na jemnou motoriku (skládání písmen do řádků, sloupců).

Příklady cvičení v rámci logopedické intervence jsou uvedeny v příloze č. 1

#### **4.3.4 Kazuistická studie č. 4**

##### **JAKUB**

chlapec

věk 10,5 let (3. třída)

**Diagnóza:** celkové průměrné rozumové předpoklady, nápadné pozornostní výkyvy, porucha aktivity a pozornosti, psychické potíže, psychosomatizace, nevyhraněnost ruky, expresivní porucha řeči, dyslálie, podle diferenciatní diagnostiky byly stanoveny specifické poruchy učení (dysortografie, dysgrafie)

##### **Osobní anamnéza**

V prenatální anamnéze se vyskytly zátěžové faktory. V rámci raného psychomotorického vývoje chlapec méně lezl, ale začal dříve chodit. Trpěl často záněty ucha. Do MŠ začal docházet od 4 let, zvykal si postupně. Ve školním věku se u něj často objevovaly křeče a vysoké horečky. Ve 2. ročníku začal mít problémy se spaním, psychosomatizoval. To vše bylo důsledkem šikany ze strany žáků i učitelek. Protože byla běžná docházka do ZŠ pro chlapce frustrující a neefektivní, začal Jakub docházet domácí školy Evy Hruštinové. Docházka do domácí školy se jeví aktuálně jako efektivní a důležitá pro psychickou stabilizaci.

### **Rodinná anamnéza**

Jakub pochází z úplné rodiny. Otec (42 let) vyučený, podnikatel v zemědělském sektoru, matka (41 let) SŠ s maturitou. Chlapec má staršího bratra (16 let), který trpí chronickou myeloidní leukémií.

### **Sociální anamnéza**

Jakub žije v rodinném domě na vesnici společně s otcem, matkou a svým bratrem. Rodiče si spíše všímají staršího syna, kterého jistým způsobem upřednostňují před Vítkem. Ekonomický status rodičů v normě. Chlapec je spíše uzavřený, s neznámými lidmi moc nekomunikuje. Na žádné kroužky v současné době nedochází. Byl se zatím jednou podívat na keramickém kroužku, který se koná každý čtvrtek v domácí škole.

### **Školní anamnéza**

Ve škole se chová vůči spolužákům neutrálně, spíše si jich nevšímá. S autoritami komunikuje velmi aktivně, stále má potřebu jim něco sdělovat. Při výuce potřebuje chlapec vedení, má potíže se samostatnou prací. Neudrží pozornost (nesleduje výklad, hraje si s něčím, stoupá si), reaguje pouze na hravé metody. Rád si hraje s hmatově zajímavými předměty, o přestávkách nejraději něco vyrábí. Velký pokrok udělal v oblasti čtení a psaní. Verbální sdělení je často zmatené, ale více méně srozumitelné. Během hodiny skupinové logopedie spíše mlčí, rád ale poslouchá a hodnotí výkony svých spolužáků.

### **Logopedická intervence**

Logopedická intervence se u Jakuba soustřeďuje především na uvolnění mluvidel, na zklidnění dechu a na relaxaci celého těla. Dále se zaměřuje na grafomotorické schopnosti, jemnou motoriku, správný úchop psacích potřeb, orientaci na stránce (čtení zleva doprava, orientace na řádku), rytmizaci a intonaci řeči. Jakubovi dělá největší potíže vyvozování některých hlásek a písmen, zejména: C, S, Č a Š. Logopedické sezení začíná vždy rozcvíčkou mluvidel. Navazují cvičení s dechem použitím různých pomůcek (brčko, papír, bublifuk), dále se trénuje nápodoba zvuků, procvičování problematických hlásek, grafomotorika (kreslení geometrických tvarů do prostoru), vertikální a horizontální čtení a slovní zásoba (hledání významu a souvislosti).

Příklady cvičení v rámci logopedické intervence jsou uvedeny v Příloze č. 1.

## **4.4 2. výzkumné šetření**

Pro následující výzkumné šetření byl vytvořen strukturovaný dotazník. Dotazník obsahoval celkem 14 otázek, z toho bylo 13 otázek uzavřených a 1 otázka otevřená. Dotazník je uveden v Příloze č. 1.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit důvody, které vedly rodiče k volbě domácí školy pro jejich děti, jaká byla motivace ze strany rodičů a v čem spatřují hlavní přednosti této domácí školy. Cílem bylo také zjistit, jakým způsobem se dozvěděli o existenci této školy, zdali znali její koncepci a hodnoty a jestli měli rodiče povědomí i o jiných alternativních základních školách. Dále mě také zajímalo, jaký podíl tvoří rodiče domácí školy, kteří měli v minulosti nějakou negativní zkušenost s jinou základní školou.

### **4.4.1 Výzkumné otázky**

- Výzkumná otázka č. 1: Jaká motivace vede rodiče k výběru tohoto typu alternativní školy pro jejich děti?
- Výzkumná otázka č. 2: V čem u této koncepce spatřují rodiče největší přednosti?
- Výzkumná otázka č. 3: Zajímali se rodiče dříve o tuto koncepci vzdělávání? Mají rodiče nějaké povědomí i o jiných alternativních základních školách?
- Výzkumná otázka č. 4: Doporučili by rodiče tuto školu celé veřejnosti? Hraje v dnešní společnosti alternativní školství stejnou roli jako to tradiční?

### **4.4.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumným vzorkem pro druhou část empirické části tvoří rodiče, jejichž děti dochází do domácí školy Evy Hruštinové. V rámci mé praxe v tomto zařízení jsem požádala vždy jednoho z rodičů, aby vyplnil dotazník. Celkem bylo osloveno 18 respondentů, z nichž všech 18 dotazník vyplnilo, povětšinou ve spolupráci se mnou. Návratnost tedy činí 100 %. Nezaznamenala jsem žádný nedostatečně vyplněný dotazník, a tak pro svůj výzkum mohu použít všech osmnáct dotazníků. Odpovědi na otázky jsou zaškrťovací (a-f). Dotazník obsahuje otázky uzavřené (výčtové i výběrové) a jednu otázku otevřenou.

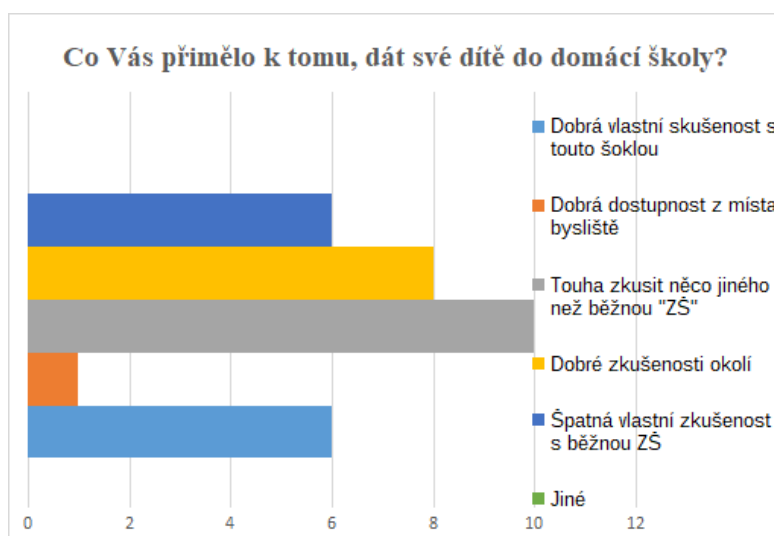


#### 4.4.3 Vyhodnocení dotazníků

Tato kapitola se věnuje vyhodnocováním vyplněných dotazníků, kterých jsem měla k dispozici celkem 18. Cílem je podat co nejjasnější odpovědi na všechny mnou vytyčené (výše zmíněné) výzkumné otázky.

##### Výzkumná otázka č. 1: Jaká motivace vede rodiče k výběru tohoto typu alternativní školy pro jejich děti?

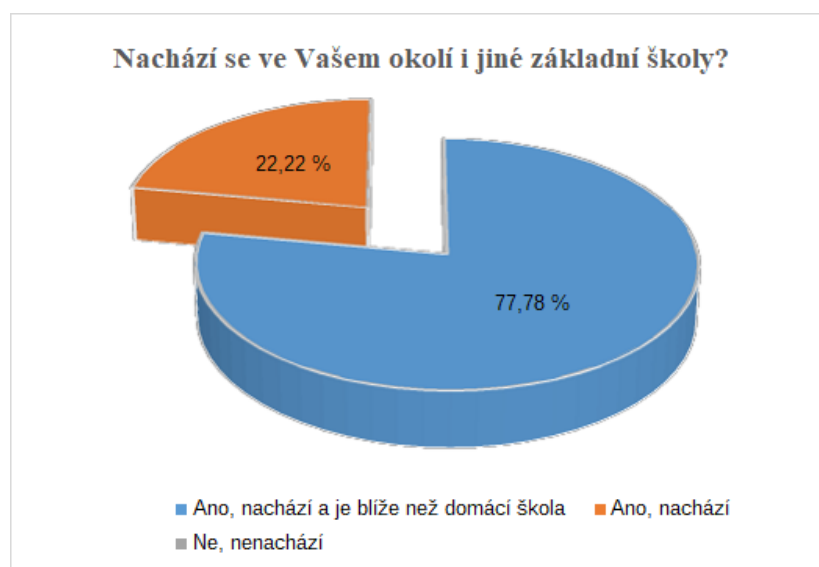
K zodpovězení první výzkumné otázky jsou v dotazníku připraveny pro rodiče tři uzavřené otázky. Cílem bylo zjistit, jaké důvody (motivace) vedou rodiče k výběru domácí školy pro jejich děti. Z odpovědí každé z otázek jsou vytvořeny příslušné grafy. Této výzkumné otázce náleží Graf č. 1, 2, 3 a 4.



Graf č. 1: Hlavní motivace rodičů k umístění dětí do domácí školy

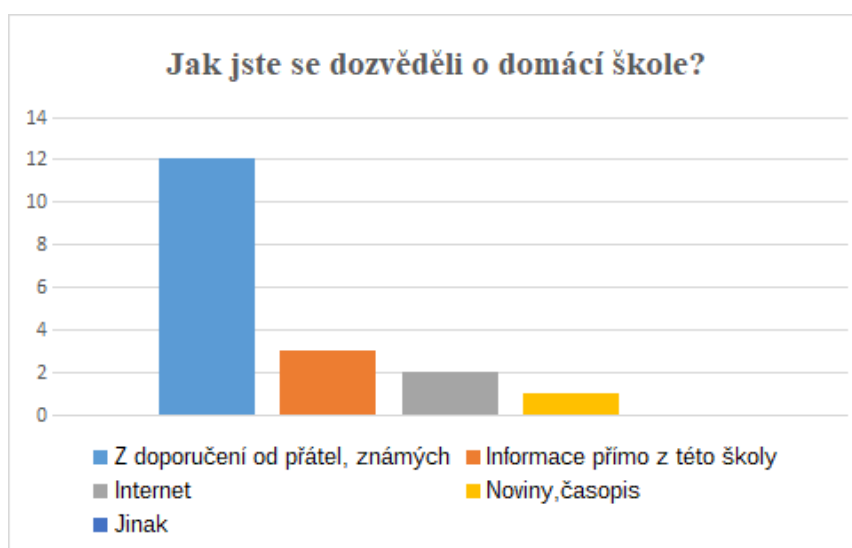
Graf č. 1 znázorňuje celkem 31 odpovědí na otázku: „Co Vás přimělo k tomu, dát své dítě do domácí školy?“ Odpovědi na tuto otázku mohli rodiče zakroužkovat několik. Z grafu vyplývá, že více jak polovina dotazovaných vybrala domácí školu pro své dítě kvůli touze zkusit něco jiného než běžnou základní školu. Další nejčastější odpovědi byly „dobré zkušenosti okolí“, kterou rodiče zakroužkovali osmkrát. Další dvě odpovědi byly zvolené rodiči dohromady dvanáctkrát. Šest rodičů se shodlo na volbě domácí školy z důvodu dobré zkušenosti s touto školou a stejně tak šest rodičů zvolilo domácí

školu kvůli špatné vlastní zkušenosti s běžnou základní školou. Varianta „Dobrá dostupnost z místa bydliště“ byla nejméně častou odpovědí, zvolil ji pouze jeden rodič.



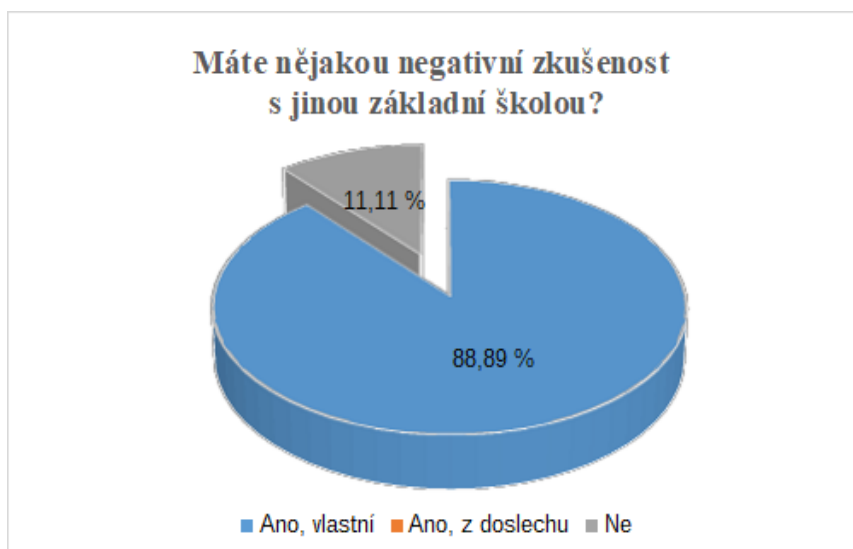
*Graf č. 2: Dostupnost jiných základních škol v okolí domova*

Graf č. 2 ukazuje, jestli rodiče vybrali domácí školu jen kvůli dobré dostupnosti z jejich místa bydliště nebo jestli o tuto školu měli tak velký zájem, že upustili od komfortu blízkosti dojíždění do školy. Tato otázka byla uzavřená a byla možné zaškrtnout jen jednu variantu. Přes dvě třetiny rodičů (14 odpovědí, 77,78%) uvedlo, že se v jejich blízkosti nachází i jiné základní školy a jsou mnohem blíže než domácí škola. Zbytek respondentů sdělilo, že se v jejich blízkém okolí nachází také základní školy. Odpověď „Ne, *nenachází*“ nikdo z oslovených rodičů nevybral.



*Graf č. 3: Zdroje informací o domácí škole*

Z Grafu č. 3 vyplývá, jakým způsobem se rodiče dozvěděli o domácí škole. Odpovědí na tuto otázku bylo pět a byla vždy jen jedna “správná“. Největší podíl odpovědí tvořili rodiče, kteří se dozvěděli o domácí škole z doporučení od přátel či někoho známého. Těch bylo celkem dvanáct. Druhým nejčastějším zdrojem informací o domácí škole byly pro rodiče informace přímo z této školy, které mohly načerpat při dni otevřených dveří (jednou ročně), při školních akcích pořádaných pro veřejnost nebo kdykoliv během školního roku. Zbytek rodičů (3) se dozvěděl o domácí škole prostřednictvím internetu nebo článku v novinách či časopise.

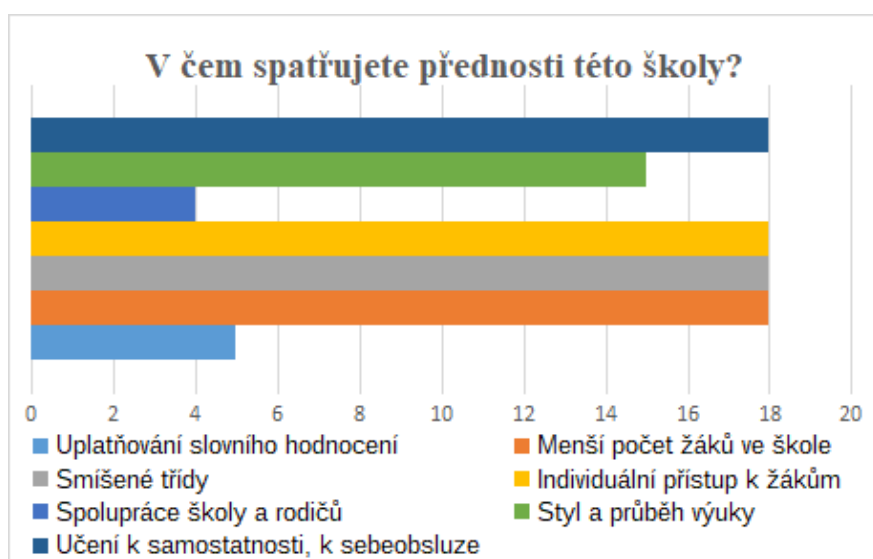


*Graf č. 4: Negativní zkušenosti rodičů s jinou základní školou*

Graf č. 4 zobrazuje, jestli byl výběr domácí školy nějakým způsobem ovlivněn předchozí negativní zkušeností s jinou základní školou. Kromě dvou rodičů, kteří nemají žádné negativní zkušenosti s jinou ZŠ, se téměř 90% rodičů (16) shodlo, že zažilo vlastní negativní zkušenost s jinou ZŠ.

#### **Výzkumná otázka č. 2: V čem u této koncepce spatřují rodiče největší přednosti?**

K této výzkumné otázce jsou vytvořeny čtyři následující grafy (Graf č. 5,6,7 a 8), které v sobě společně nesou odpověď na to, jaké přednosti domácí školy považují rodiče za nejvýznamnější.



*Graf č. 5: Největší přednosti domácí školy*

V grafu č. 5 vidíme, jaké přednosti této školy vnímají rodiče jako nejzásadnější. Tato otázka obsahuje sedm možných odpovědí, přičemž jich respondent mohl zakroužkovat individuální počet. Na tomto základě vzniklo dohromady 96 odpovědí. Všech osmnáct rodičů zaškrtnulo čtyři různé odpovědi. Z grafu vyplývá, že největšími přednostmi domácí školy je učení k samostatnosti a k sebeobsluze dítěte, individuální přístup k žákům, smíšené třídy a malý počet žáků ve třídách. Styl a průběh výuky v domácí škole je klíčovou předností pro patnáct dotazovaných rodičů. Nejméně se opakovaly odpovědi týkající se oblasti uplatňování slovního hodnocení a spolupráce rodičů se školou (5 a 4).



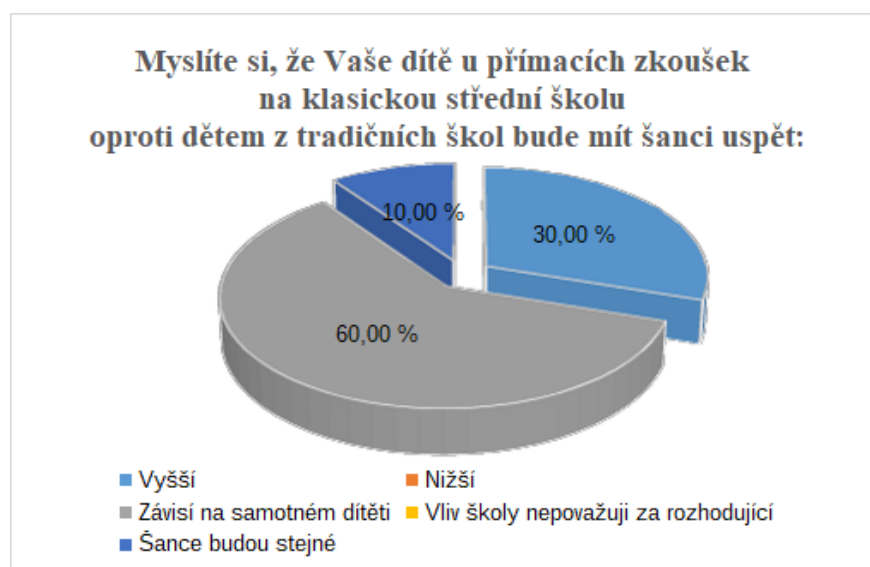
*Graf č. 6: Odlišnost výuky v domácí škole oproti škole běžné*

Graf č. 6 uvádí, nakolik odlišně (benevolentně/přísně) působí výuka v domácí škole na rodiče oproti výuce v tradičním typu školství. 89 % respondentů nedokázalo odpovědět konkrétněji než tak, že je výuka rozdílná v mnoha směrech. Dva rodiče uvedli, že dle jejich názoru je výuka v domácí škole benevolentnější než na škole klasického typu.



*Graf č. 7: Míra autority učitele v různých typech škol*

V grafu č. 7 jsou znázorněny odpovědi rodičů na otázku, zdali si myslí, že učitel běžné školy má větší autoritu, než učitel v domácí škole. V tomto hledisku měli rodiče rozdílnější názor než ve výše vyhodnocených otázkách, ale přesto se více než 80% (12) z respondentů shodlo, že toto tvrzení nelze tak jednoznačně posoudit. Další možnost a to, že má učitel na běžné škole přece jen o trochu vyšší autoritu než učitel v domácí škole, zvolili 2 dotazovaní (11,11%). Jeden rodič (5,56%) odpověděl zcela odlišně a označil odpověď „Ne“.

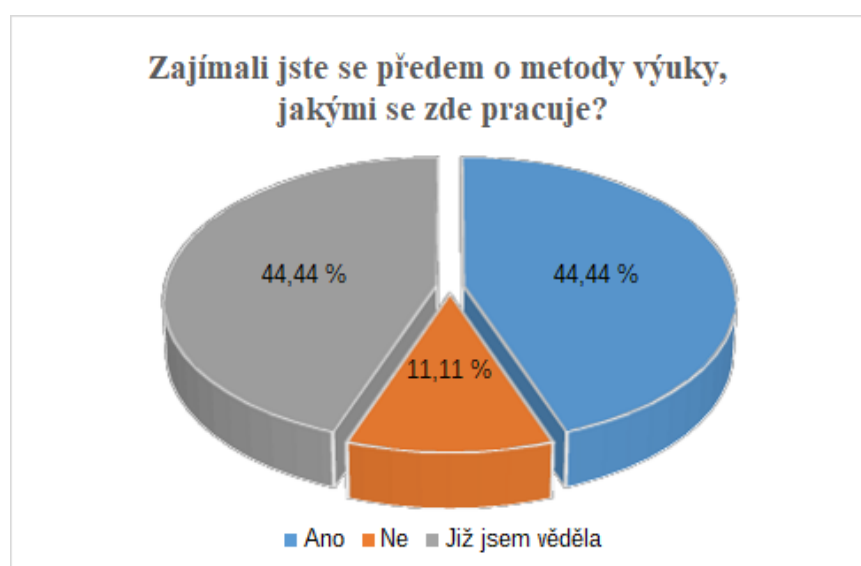


*Graf č. 8: Konkurenceschopnost dítěte z domácí školy u navazujících přijímacích zkoušek*

Graf č. 8 zobrazuje názory rodičů na otázku, jestli se domnívají, že u přijímacích zkoušek na klasickou střední školu budou mít jejich děti umístěné v domácí škole větší nebo naopak menší šanci uspět. Tato otázka by měla poskytnout odpověď na to, zdali je dle rodičů kvalita přípravy na přijímací zkoušky v domácí škole dostatečná nebo ne. 10 respondentů (60%) si myslí, že úspěch dítěte u přijímacích zkoušek závisí jen na něm samém. Druhou nejčastější možnost vybralo 6 rodičů (30%). Ti jsou přesvědčeni, že děti z domácí školy budou mít větší šanci uspět než děti z klasických ZŠ. Zbytek rodičů (2, 10%) odpovědělo, že šance na úspěch dětí z jiných ZŠ a z domácí školy budou stejné.

**Výzkumná otázka č. 3: Zajímali se rodiče dříve o tuto koncepci vzdělávání? Mají rodiče nějaké povědomí i o jiných alternativních základních školách?**

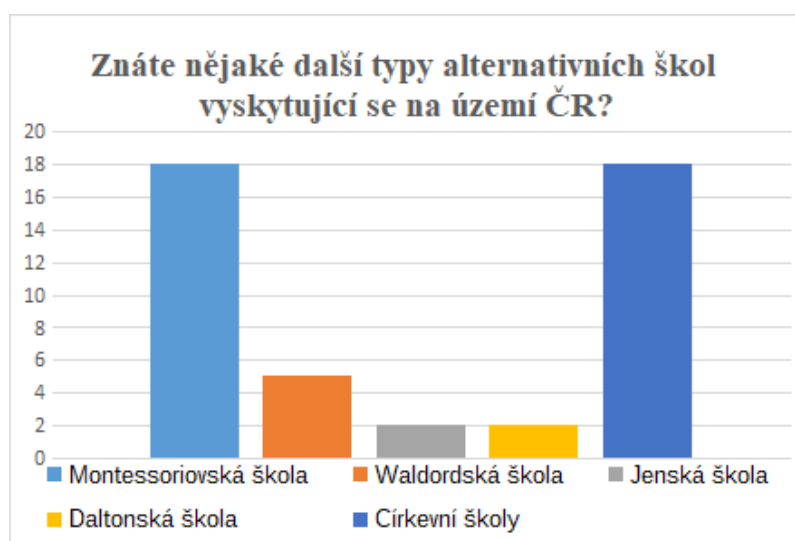
Třetí výzkumná otázka by měla odpovědět na to, zdali se rodiče zajímali již dříve nějakým způsobem o alternativní vzdělávání, zdali vybrali pro své děti domácí školu právě kvůli této netradiční koncepci vyučování a jestli mají rodiče povědomí i o jiných školách alternativního typu. Pro tuto výzkumnou otázku jsem použila tři otázky, jejichž odpovědi jsem následně zpracovala do grafů (Graf č. 9, 10 a 11).



*Graf č. 9: Míra informovanosti o metodách výuky v domácí škole*

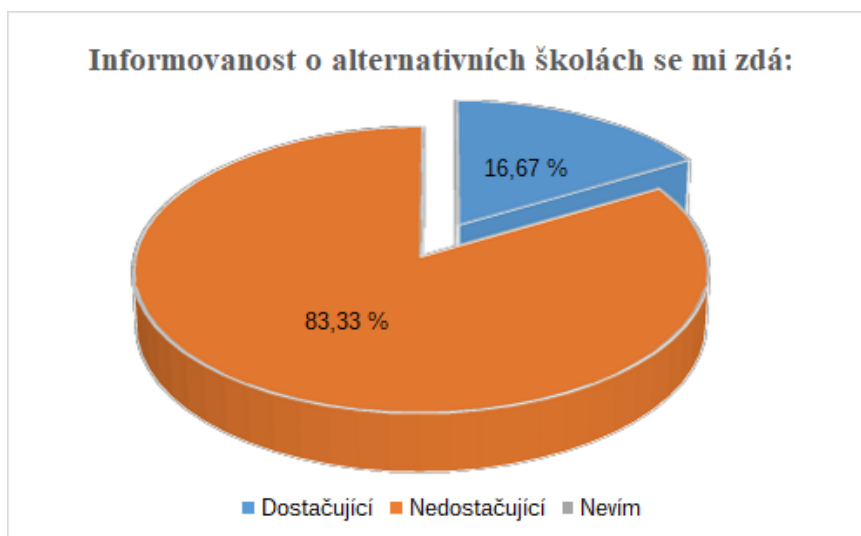
Z Grafu č. 9 vyplývá, že podíl rodičů (8, 44,44%), kteří se předem zajímali o metody výuky, které jsou používány v domácí škole, je o mnoho větší než rodiče, kteří se koncepcí výuky probíhající v tomto typu školy dopředu nezabývali (2, 11,11%). Další hojnou část tvořili rodiče, jejichž povědomí o netradičních metodách vyučování již věděli. Tuto skupinu (8, 44,44%) tvořili většinou respondenti, kteří domácí školu dobře znali či znali někoho, kdo je se školou nějakým způsobem spjatý.





*Graf č. 10: Povědomí rodičů o jiných alternativních školách*

V grafu č. 10 je uvedeno, o jakých dalších typech alternativních škol mají rodiče povědomí. Respondenti mohli zaškrtnout u této otázky neomezeně odpovědi, dohromady jich bylo 45, přičemž jasným faktem je, že všech 18 dotazovaných zakroužkovalo minimálně 2 možnosti. Nejčastějšími odpověďmi byla „Montessoriovská škola“ a „Církevní škola“. Tyto obě varianty zvolilo 18 rodičů. Druhou nejfrekventovanější odpovědí byla „Waldorfská škola“, kterou znalo 5 rodičů. Janskou a Daltonskou školu znali pouze 2 rodiče, přičemž jak vyplynulo z dotazníků, jednalo se o ty samé respondenty.

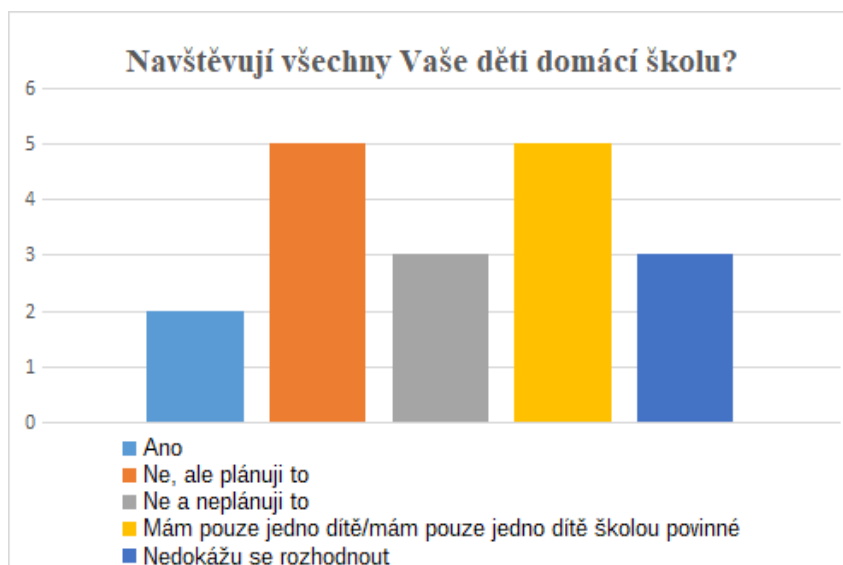


*Graf č. 11: Míra informovanosti o alternativních školách*

Graf č. 11 uvádí, kolika procentům rodičů přijde informovanost o alternativním školství dostatečná či nikoliv. Nutno podotknout, že se velká část dotazovaných rodičů pohybuje ve společnosti lidí, kteří také uznávají tento typ netradičních metod výuky, a proto by se jim informovanost o alternativních školách mohla zdát více méně dostačující. Opak je ale pravdou. Téměř 85 % respondentům (15) se zdá informovanost nedostačující. Jen 3 rodiče (16,67%) zvolili „Dostačující“ za svou odpověď.

**Výzkumná otázka č. 4: Doporučili by rodiče tuto školu celé veřejnosti? Hraje v dnešní společnosti alternativní školství stejnou roli jako to tradiční?**

Poslední výzkumná otázka obsahuje dvě otázky uzavřené, ze kterých jsou vypracovány grafy (Graf č. 11 a 12) a jednu otázku otevřenou, na kterou dotazovaní rodiče odpovídali stručně jednou nebo dvěma větami. Z odpovědí jsou vybrány ty nejzásadnější z nich, které jsou pro větší identičnost zachovány v citační podobě.



*Graf č. 12: Poměr návštěvnosti dětí rodičů v domácí škole*

V grafu č. 12 je vidět, jaký podíl rodičů má umístěné všechny své děti v domácí škole (2) a kolik rodičů uvažuje o přihlášení dalších svých dětí do této školy (5), nebo o tom uvažuje a nedokáže se rozhodnout (3). Dále z grafu vyplývá počet rodičů, kteří neplánují umístit další ze svých dětí do domácí školy (3) nebo mají jen jedno dítě/ jedno dítě školou povinné (5).



*Graf č. 13: Úroveň tradičního a alternativního školství*

V Grafu č. 13 jsou znázorněny názory rodičů na míru úrovně alternativního či tradičního školství v dnešní době. 83,33 % respondentů (15) se domnívá, že hrají v současnosti důstojnější roli alternativní způsoby výuky než běžné pojetí výuky v tradičním školství. Odpověď „Tradičního školství“ vybral zbytek dotazovaných rodičů (3, 16,67%).

Dotazník obsahoval také jednu otevřenou otázku, která byla v dotazníku formulována takto: „**Myslíte si, že je domácí škola určena všem?**“

Jedna třetina respondentů se domnívá, že domácí škola není určena pro každého. Zbylé dvě třetiny rodičů uvedli, že se koncept této školy dokáže přizpůsobit každému jedinci, ať je to žák zcela zdravý, bez speciálních vzdělávacích potřeb nebo žák s jakýmkoliv znevýhodněním vyžadující individuální přístup. Odpovědi rodičů na tuto otázku byly dosti podobné, a tak jsou níže citovány jen ty nejzásadnější z nich.

*„Ne. Mám jedno další dítě v běžné základní škole a myslím, že pokud na to to dítě má, patří do klasické ZŠ.“*

*„Domácí škola Evy Hruštinové je úžasná, ale myslím, že tato koncepce nemusí vyhovovat každému dítěti/rodiči.“*

*„Kdyby neměl náš kluk problémy s paní učitelkou a s kamarády v ZŠ, kam dříve chodíval, asi bych ho tam nechala i nadále.“*

*„Myslím, že ne. Ale také myslím, že by si hlavně samo dítě mělo vyzkoušet, co mu nejvíce vyhovuje. Ne každému dítěti vyhovuje striktní režim běžných základních škol.“*

*„Ano. Ty děti tady jen kvetou. Na běžné základní škole je zdaleka nemůžou naučit tolik praktických a užitečných věcí jako tady. A to je, podle mě, pro budoucí život nejdůležitější.“*

*„Ano. Dle mého názoru je domácí škola určena pro všechny. Po zkušenosti s běžnou základní školou jsem více než na 100% přesvědčená, že dám naši druhou holčičku také sem.“*

*„Rozhodně ano. Mám v domácí škole obě mé děti a vzhledem k mé předchozí zkušenosti s běžnou základní školou bych doporučila tuto školu všem... bez ohledu na to, jestli je dítě nějakým způsobem znevýhodněné nebo ne.“*

*„ANO! ANO! ANO! Eva Hruštinová je pro děti skvělým učitelem, vzorem i kamarádem. Po zkušenosti s běžnou základní školou bych neumístila dítě jinam.“*

#### **4.5 Závěry šetření, doporučení pro praxi**

Ze závěrů výzkumného šetření plyne, že domácí škola zajišťuje dostatečnou logopedickou péči o děti s jakýmkoli typem NKS a že dochází u těchto dětí za poměrně krátké časové období k výraznému zlepšení všech jazykových oblastí. Tito žáci se nejen zdokonalují v mluvené řeči, ale také se zlepšuje jejich celkový psychický stav, sociální chování, sebedůvěra a s tím spojený sebejistější verbální projev. Při logopedických sezeních je dětem s NKS poskytován zcela individuální přístup. Hry a cvičení jsou pro každé dítě vybírány dle jeho speciálních potřeb. Skupinové logopedické intervence se účastní všechny děti, z větší míry aktivně. Vybrané hry a cvičení žáky velmi baví, rádi vymýšlí různá témata pro další plánovaná sezení. Vzájemně si pomáhají, spolupracují, respektují se a snaží se do her motivovat všechny své spolužáky.

Z výzkumu dále vyplynulo, že se rodiče před výběrem této školy pro jejich dítě zajímali o metody, kterými se v domácí škole pracuje a věděli i o jiných typech alternativních škol, které by případně byly vzdělávací variantou pro jejich děti. Hlavním důvodem volby domácí školy byly předešlé negativní zkušenosti s běžnou základní školou. Jako největší přednost domácí školy je dle rodičů učení k samostatnosti a k sebeobsluze dítěte, individuální přístup k žákům, smíšené třídy a malý počet žáků ve třídách. Dále vyplývá, že alternativní školství má v dnešní době vyšší úroveň než tradiční typ vzdělávání, jehož kvalita se podle rodičů stále zhoršuje. Valná většina respondentů by domácí školu doporučila každému rodiči/žákovi bez ohledu na to, zdali dítě potřebuje speciální péči při výuce či ne.

Z informací získaných z výzkumného šetření vyplývá několik poznatků a následných doporučení. Jedním z pilířů úspěchů logopedické intervence v domácí škole je možnost věnovat se žákům do značné míry individuálně i během výuky. Tomu lze pomoci mimo jiné redukcí počtu dětí ve třídě a implementací celkového konceptu výuky, který již primárně počítá také s logopedickou intervencí a uznává její význam.

Ve stejném duchu by se měla odvíjet také individuální logopedická intervence dětí v takových institucích, která musí být „ušitá na míru“ konkrétnímu dítěti a nesledovat pouze zavedené logopedické rámce. Skupinové terapie mohou naopak nenásilným a šikovným způsobem servírovat logopedickou intervenci ukrytou do zábavných her a angažováním dětí do jejich tvorby.

Jistě není ambicí této práce podsunout čtenáři myšlenku, že alternativní škola tohoto typu je lepší a nezbytná pro každého žáka. Při výběru školy je však více než žádoucí, aby se rodiče či různá pedagogická zařízení zamysleli důkladně nad individuálními potřebami každého dítěte a brali na zřetel, že pokud nějaké existují, pak právě tento typ alternativní instituce se jeví pro dítě jako vhodnější volba než klasický typ školní docházky. Proto je nezbytná osvěta mezi rodiči i logopedickými odborníky o současných možnostech alternativních škol a jejich efektivitě.

Jako inspirující materiál pro pedagogickou praxi může také sloužit seznam logopedických cvičení spolu s publikacemi, ze kterých učitelé domácí školy čerpají podobné náměty.

## **Závěr**

Bakalářská práce se věnuje poskytováním logopedické intervence v domácí škole. Práce je teoreticko-empirického charakteru.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První se věnuje obecným charakteristikám komunikace, řeči a jazyka. Druhá kapitola je věnována vymezením pojmu „*narušené komunikační schopnosti*“ a jejím častým typům v období školního věku dítěte. Třetí část je zaměřena na alternativní školy, které se nacházejí na území České republiky.

Empirická část obsahuje dvě kapitoly a je tvořena smíšeným typem výzkumu. Pro praktickou část bakalářské práce byla zvolena domácí škola Evy Hruštinové, kde bylo prováděno výzkumné šetření.

První výzkumné šetření se zabývalo kvalitativním výzkumem. Do výzkumu byly zařazeny čtyři děti z domácí školy Evy Hruštinové, které mají diagnostikovaný nějaký druh narušené komunikační schopnosti. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem je poskytována logopedická intervence těmto žákům a jaké cvičení jsou při logopedických sezeních u konkrétních žáků používány.

Druhé doplňující výzkumné šetření probíhalo kvantitativním způsobem, a to formou strukturovaných dotazníků, které byly předloženy všem rodičům dětí, které dochází do domácí školy Evy Hruštinové. Cílem této výzkumné části bylo objasnit důvody, které vedou rodiče k volbě domácí školy pro jejich děti. Co rodiče v tomto rozhodnutí motivovalo, zdali měli povědomí i o jiných alternativních školách a jestli se zajímali předem o koncepci této školy. Dalším výzkumným cílem bylo objasnit, jaký podíl tvoří rodiče, kteří měli nějakou negativní zkušenost s jinou základní školou a jestli by domácí školu doporučili celé veřejnosti.

Z výše uvedených výzkumných cílů vyplývá, že domácí škola zajišťuje dostatečnou logopedickou péči o děti s jakýmkoli typem NKS a zároveň poskytuje logopedickou prevenci dětem v rámci vyučovacích hodin formou skupinových sezení, které děti velmi baví. Z výzkumu dále vyplynulo, že hlavním důvodem rodičů pro volbu domácí školy byly předešlé negativní zkušenosti s běžnou základní školou, že jsou

s metodami výuky této školy seznámeni, a že dochází u jejich dětí za poměrně krátké časové období k výraznému zlepšení všech jazykových stránek řeči.



## **Seznam použitých informačních zdrojů:**

- BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BOČKOVÁ, Barbora. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8137-6.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3. upravené a rozšířené vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
- JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Pedagogická literatura. ISBN 80-85931-19-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie. 1*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie. 2 a 3*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOVALIK, Susan a Karen, D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-4142-0.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Neverbální komunikace*. Praha: SPN, 1988. ISBN 17-297-87.

- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál, c2004. ISBN 80-7178-867-8.
- LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LHOTÁKOVÁ, Sára. *Uzdravení*. Klatovy: Jarmila Bostlová - JK Books, 2015. ISBN 978-80-906028-4-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-098-1.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Skripta. ISBN 80-244-1233-0.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. vyd., uprav. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- VALENTA, Milan, Miluše HUTYROVÁ, Jiří LANGER J, et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.

### **Internetové zdroje:**

Alternativní školy. In: *Alternativní školy* [online]. 2001 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Domácí škola. In: *Domácí škola* [online]. 2009 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.domaci-skola.cz/>

Seznam škol. In: *Projektové vyučování*. [online]. 2009 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <http://www.projektovavyuka.cz/BrowseSchools.aspx>

Školy a sdružení u nás. In: *Waldorfské školy* [online]. 2008 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. In: *Montessori ČR - Montessoricr* [online]. 1999 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

Tomáš Houška. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. 2001 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Tom%C3%A1%C5%A1\\_Hou%C5%A1ka](https://cs.wikipedia.org/wiki/Tom%C3%A1%C5%A1_Hou%C5%A1ka)

VALENTA, J. Přehled speciální pedagogiky: Narušená komunikační schopnost. In: *Modul Články – Metodický portál RVP* [online]. 2014 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/18899/PREHLED-SPECIALNI-PEDAGOGIKY-NARUSENA-KOMUNIKACNI-SCHOPNOST.html/>

Seznam škol. In: *Začít spolu* [online]. 2009 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/ms-seznam-skol> a <http://www.zacitspolu.eu/seznam-skol>

ZIMČÍK, Ludvík. Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání? In: *Šance dětem* [online]. 2017 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani-215.html>

**Legislativní dokumenty:**

Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2018 [cit. 2019-03-26], (Č. j. MŠMT-27466/2016). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/46873/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 - Příklady logopedických cvičení

Příloha 2 - Seznam zdrojů, ze kterých jsou čerpány náměty na logopedickou intervenci

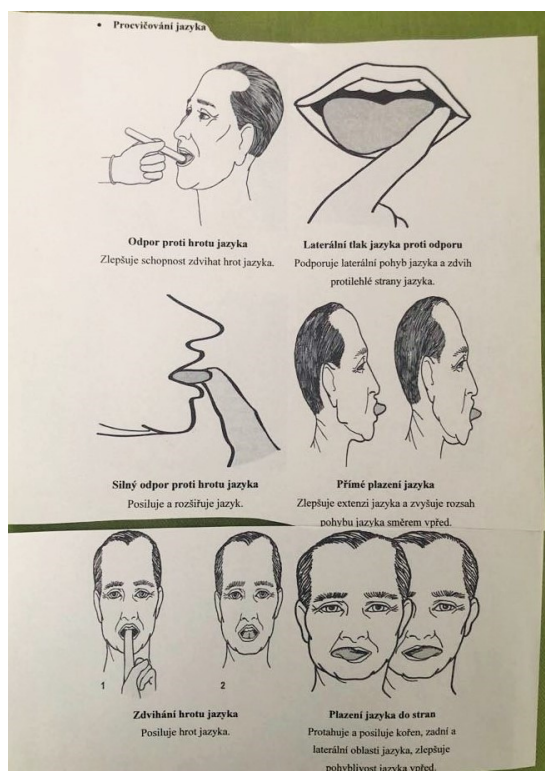
Příloha 3 - Výukový rozvrh a organizační struktura domácí školy

Příloha 4 - Strukturovaný dotazník pro rodiče

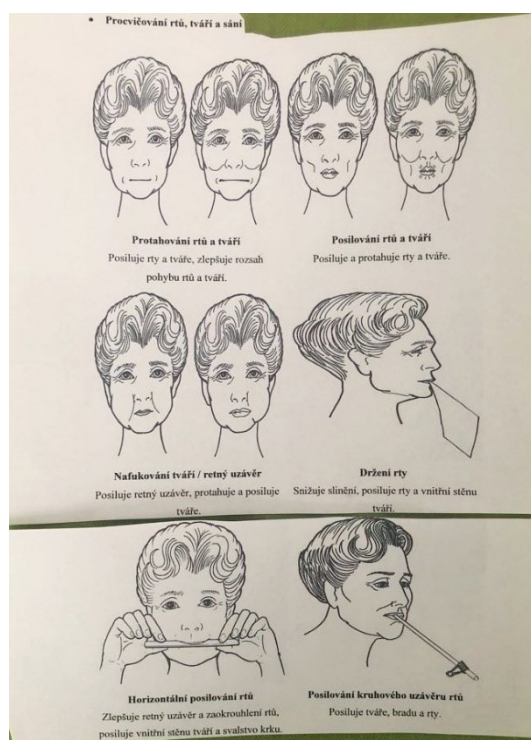
## Příloha č. 1: Příklady logopedických cvičení



*Artikulační rozcvička (napodobování zvuků a pohybů z obrázků)*



## Artikulační cvičení 1



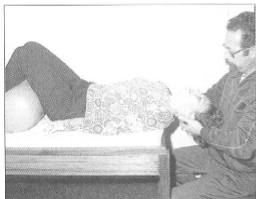
## Artikulační cvičení 2





*Dechové pomůcky*





**OBR. 7.1-7.9** Postupy základního cvičení.

mírně pokrčeny s válečkem pod oběma koleny pro uvolnění břišního svalstva.

Pracovat lze na lavičce, terapeut stojí za hlavou pacienta a drží hlavu, která se nachází mimo lavičku.

Další možností je pracovat na podložce v sedu rozkročeném za hlavou pacienta, která se nachází uprostřed mezi nohama terapeuta (obr. 7.10, 7.11).

Terapeut zkrříž prsty obou rukou do sebe a položí je na týlní oblast. Hlava pacienta spočívá v ruce terapeuta, který vykonává flekční, extenční, laterální a rotační pohyby k uvolnění krčního a šíjového svalstva.

Pak terapeut změní úchop. Jednou rukou obsáhne týlní oblast, palec a ukazovák leží na obou mastoidních výběžcích. Druhá ruka obepíná zezadu volně bradu, plocha ruky vyvíjí mírný tlak na bradu směrem k čelistem.

Hlava je ve středním postavení, obě ruce vyvíjí mírný tah kraniálním směrem. Hlavu uvedeme nejdříve do extenze, abychom vyvolali krční hyperlordózu, a následně do flexe a rotace směrem k ruce terapeuta, která leží na bradě, takže brada pacienta se dostává

k ramenům. V tomto momentě se rukou v týlní oblasti uvede šíje do maximálně možného protažení a pokud pacient rozumí slovnímu pokynu, požádáme ho o polknutí. Když pacient nemůže polykat nebo nerozumí příkazu, polechtáme ho na ústním dně s lehkým tlakem a vibrací v dorzálně-kraniálním směru. U kojenců nebo u velmi těžce mentálně postižených dětí a dospělých je takto možné vyvolat polykání. U malých dětí navíc podpoříme polknutí, když jim dáme na hrot jazyka nebo do úst několik kapek chutné tekutiny.

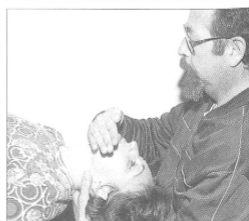
Po polknutí se pacientova hlava ve flexi opět otočí do střední linie a v uvedeném flekčním postavení dáme znovu pokyn k polknutí.

Následně se hlava uvede do základního postavení a cvičení provádíme na druhou stranu.

#### Reakce

Při popisu reakcí na cvičení budeme vyjmenovávat jednotlivé svaly a svalová zřetěžení s aktivitami, za které jsou odpovědné. Přitom je nutné zohlednit, že žádný jednotlivý sval není sám odpovědný za určitou pohybovou složku.

Počátečními pohyby hlavy dosáhneme normalizace



Podívej se, jak kluk na obrázcích cvičí, zkus cvičit jako on. Hodně sil!



*Jacobsonova progresivní relaxace pro děti*

### Č Ž Ř

○ ČA	↓ ČI	↓ ČU	↓ ČE	↓ ČO
● ČÉ	● ČÍ	● ČÁ	● ČOU	● ČU
● ČÁRA	● HÁČEK	● ČERNÁ	● ČOČKA	● ČELO
● MYČKA	● PRAČKA	● HÁČEK	● ČÍSLO	● TEČKA
● ŽE	● ŽU	● ŽO	● ŽI	● ŽA
● ŽÚ	● ŽÁ	● ŽÉ	● ŽÍ	● ŽÓ
● ŽÁBA	● ŽULA	● ŽILA	● ŽENA	● RŮŽE
● VÁŽÍ	● MŮŽE	● ŽIDLE	● ŽÍŽALA	● NŮŽKY
● ŘA	● ŘI	● ŘE	● ŘO	● ŘU
● ŘÍ	● ŘÓ	● ŘÁ	● ŘÚ	● ŘÉ
● ŘEKA	● ŘEPA	● JÍŘÍ	● ŘÍJEN	● DŘEVO
● LÉKAŘ	● SADAŘ	● TALÍŘ	● UVAŘÍ	● VAŘÍČ

11

### CH F G

○ CHA	↓ CHO	↓ CHU	↓ CHY	↓ CHE
● CHÝ	● CHÉ	● CHŮ	● CHOU	● CHÁ
● CHYBA	● CHUDÝ	● CHATA	● SOCHA	● CHŮZE
● VZDUCH	● RYCHLÝ	● CHYTRÝ	● CHLÁDEK	
● FU	● FO	● FÍ	● FA	● FE
● FA	● FOU	● FŮ	● FÉ	● FAU
● FUČÍ	● FILIP	● FENA	● FILM	● FOTKY
● TELEFON	● DELFÍN	● ŽIRAFÁ	● FERDA	● FIČÍ
● GU	● GY	● GA	● GE	● GO
● GÉ	● GÁ	● GŮ	● GÓ	● GÍ
● TYGR	● FOTOGRAF	● GÓL	● JÓGA	● GOLF
● MAGNET	● JAGUÁR	● LEGRACE	● GLÓBUS	

12

Autor © Mgr. Tereza Chaloupková, www.vesela-chaloupka.cz

### M-A-L-E-S-O-P-U-I-T-J-Y-N-V-Z

○ ZA	↓ ZE	↓ ZI	↓ ZO	↓ ZU
● VA	● VE	● VY	● VO	● VU
● NA	● NE	● NY	● NO	● NU
● VEZE	● ZELÍ	● LÍPA	● PASE	● SENO
● ZIMA	● MALÁ	● TÓNY	● MELE	● LEPÍ
● VOZÍ	● ZÍVÁ	● VÁZA	● ZASE	● SELE
● VOZY	● VÁZY	● SAZE	● MEZE	● SENO
● VŮZ	● ZEM	● VES	● JAN	● JEN
● UMYJE	● NAMOTÁ	● OSOLÍ	● UVÍTÁ	● NESE
● NEUMÍ	● VYSYPE	● ZAVOLÁ	● ZATOPÍ	● ZASETÝ
● SYSEL	● JELEN	● POPEL	● PYTEL	● MÍLA
● VÝLET	● MOTÝL	● PAVEL	● ZÁPAS	● VESELO

5

### D K Š

○ DY	↓ DO	↓ DE	↓ DU	↓ DA
● DÉ	● DÝ	● DÁ	● DŮ	● DÓ
● DOMA	● DANA	● DUDY	● LÍDA	● JEDE
● TADY	● LEDY	● VEDE	● DÓZA	● ZÁDA
● KU	● KE	● KY	● KA	● KO
● KÉ	● KÓ	● KÁ	● KŮ	● KÝ
● KOLO	● KÁJA	● KÁVA	● KOZA	● KUKÁ
● DEKA	● NOKY	● KOPE	● LÉKY	● VEKA
● ŠA	● ŠI	● ŠO	● ŠU	● ŠE
● ŠÉ	● ŠÍ	● ŠÁ	● ŠÓ	● ŠŮ
● ŠÁLA	● ŠATY	● DÁŠA	● KOŠE	● NAŠE
● PÍŠE	● ŠJE	● ŠILA	● ŠEDÝ	● ŠÍPY

6

Vertikální/horizontální čtení



*Cvičení na logické myšlení 1*



*Cvičení na logické myšlení 2 (logico piccolo)*



*Cvičení na jemnou motoriku 1*



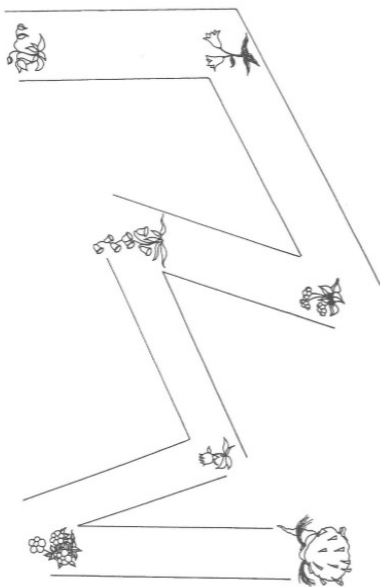
*Cvičení na jemnou motoriku 2*



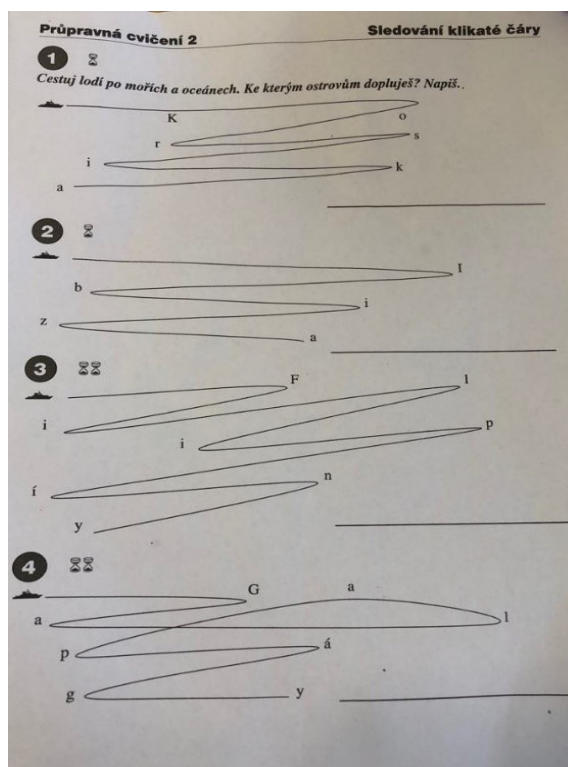
Obrázek 39

10. PŘÍBĚH

Franta by chtěl přinést kytici i orlově sestře.  
Předem mu vyznač trasu mezi květinami.



Grafomotorické cvičení 1



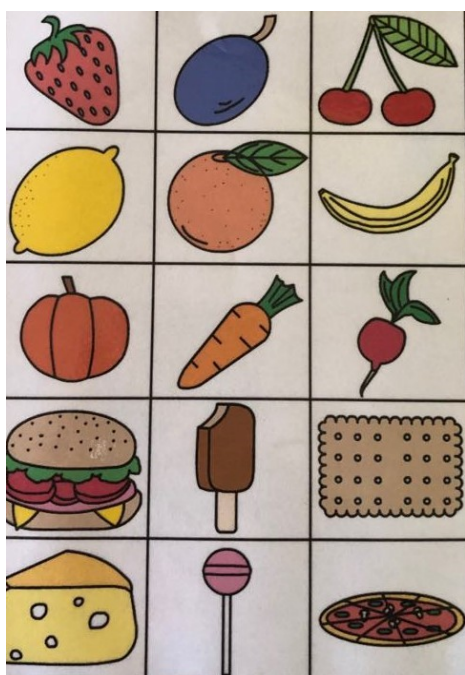
Grafomotorické cvičení 2



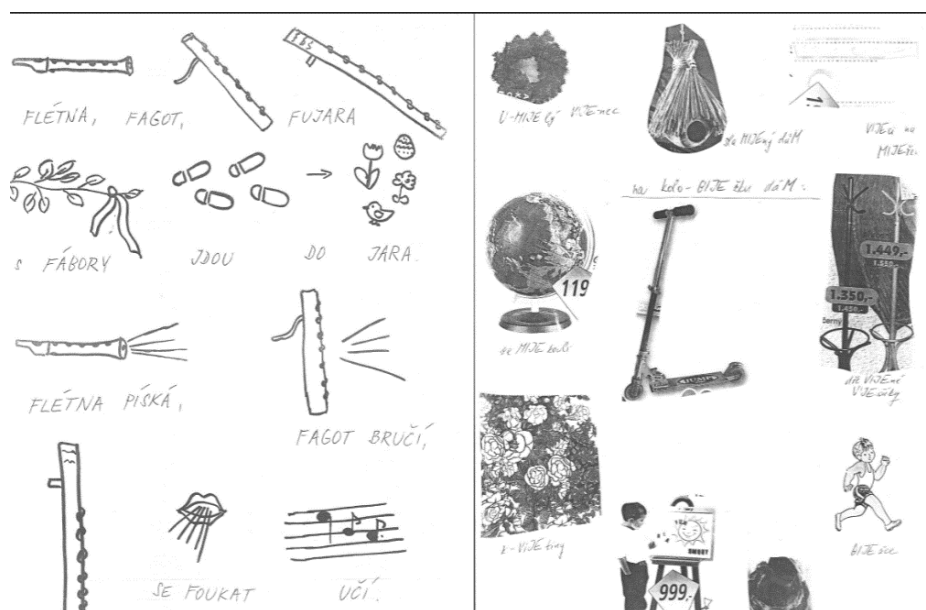
*Strukturované učení (strukturované karty, piktogramy)*



*Strukturované učení (procesní schémata)*



*Cvičení na rozvíjení slovní zásoby 1*



*Cvičení na rozvíjení slovní zásoby 2*



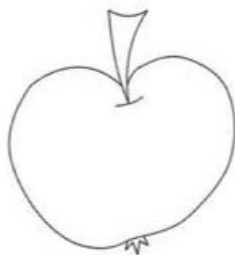
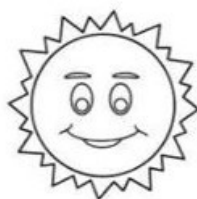


*Diferenciační cvičení (hledání rozdílů)*



*Cvičení na koordinaci oko ruka*

Pracovní list č. 4 – Vybarvi červeně ty obrázky,  
které mají mít červenou barvu



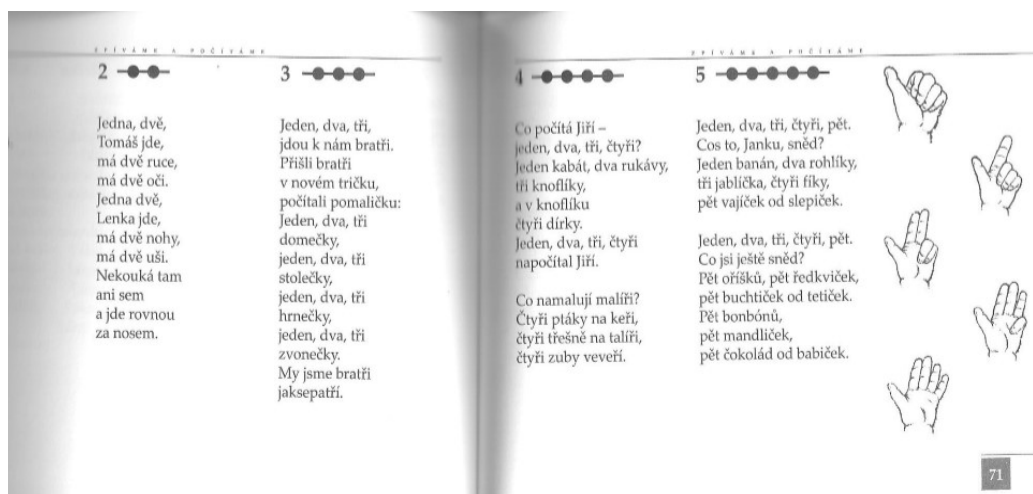
*Cvičení na zrakové vnímání*



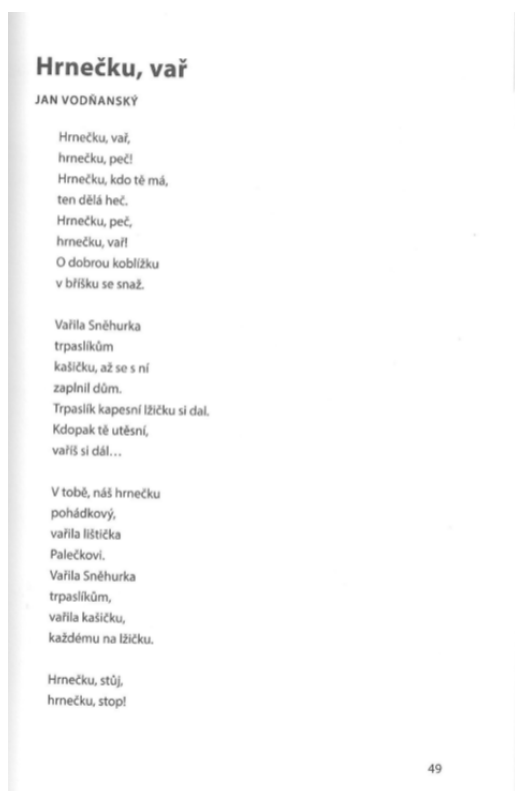
Cvičení na rytimizaci a slovní zásobu 1



Cvičení na rytimizaci a slovní zásobu 2



*Cvičení na rytimizaci a správnou výslovnost problematických hlásek 1*



*Cvičení na rytimizaci a správnou výslovnost problematických hlásek 2*

O každém obrázku vymyslíme krátký příběh nebo pohádku. Střídáme se ve vyprávění, jednu větu ty, jednu tatínek nebo maminka. Pohádky dospělý zapíše.



*Cvičení na rozvíjení vyjadřovacích schopností*

## **Příloha č. 2: Seznam zdrojů, ze kterých jsou čerpány náměty na logopedickou intervenci**

### **Literatura**

Šimonovy pracovní listy 6 – logopedická cvičení I.

Šimonovy pracovní listy 7 – logopedická cvičení II.

Šimonovy pracovní listy 10 – rozvoj obratnosti mluvidel

Šimonovy pracovní listy 15 – rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik, slov

Šimonovy pracovní listy 20 – rozvoj myšlení a řeči, výtvarné a pohybové hry, grafomotorika

Šimonovy pracovní listy 23 – rozvoj slovní zásoby

Velké logopedické pexeso 1

Velké logopedické pexeso 3

Logopedické pexeso a obrázkové čtení C-S-Z-Č-Š-Ž

Logopedické pexeso a obrázkové čtení L-R-Ř

Logopedické pexeso a obrázkové čtení B-P-N-D-F-V-K-H-CH-ĎŤŇ

Mluv se mnou – pracovní listy pro rozvoj dětské řeči

Učíme se mluvit – malý logopedický sborník

Logopedická prevence v mateřské škole

Rýmovačky naší Kačky

Aktivita k rozvíjení vývojových schopností u dětí

Náměty na logopedickou prevenci

Orofaciální regulační terapie

Relaxační metody

Grafomotorika pro děti předškolního věku

Rozvoj výslovnosti dětí v předškolním věku

Říkáme si s dětmi

### **Internetové zdroje**

<http://www.obrazkova-skola.cz/>

<https://www.vesela-chaloupka.cz/>

<http://pomucky.narovine.cz/>

<http://www.sikovny-cvrcek.cz/>

<https://www.chytrehrani.com/>

<https://www.ucimeseradi.cz/>

<http://www.zs-rozdalovice.cz/ms/sbornikLOGO.pdf>



### Příloha č. 3: Výukový rozvrh a organizační struktura domácí školy

PONDĚLÍ	<b>8.30-11.30</b> <u>AJ</u> <b>S KLÁRKOU R.</b> <u>MATEMATIKA</u> <b>S EVOU H.</b>	Na angličtinu si Klárka děti nejprve „omrkne“ a pak rozdělí do skupinek. Ta skupinka, která nebude mít Aj, bude se mnou dělat matematiku.	Po obědě děti píší „pracovní deník“. Buď opisují body, píší podle osnovy a ti nejstarší mají denně napsaná kritéria, co zrovna ten den psát. Např. významná výročí, významná událost....
ÚTERÝ	<b>8.30-11.30</b> <u>TOVÁRNA S</u> <b>ALŽBĚTOU Z.</b> <u>HOKUS POKUS S</u> <b>LENKOU J.</b> <u>ČESKÝ JAZYK S</u> <b>EVOU H.</b>	„Továrna“ – Alžběta bude s dětmi vyrábět např. prací prášek, pleťový krém, modelínu, ale i domácí piškoty. To vše 2x v měsíci. Proti Bětce „půjde“ Lenka s Hokuspokusem, tedy fyzika.	Děti bývají rozděleny podle ročníků. Ta skupinka, která nemá Hokuspokus či „Továrnu“, má se mnou český jazyk-gramatiku.
STŘEDA	<b>8.30-9.30</b> <u>JÓGA</u> <b>S LUCKOU C./V</b> <b>AJ/</b>	<b>10.00-11.00</b> <u>DĚJEPISNÉ</u> <u>ROZPRAVY</u> <b>S EVOU H.</b> <u>VAŘENÍ</u> <b>S IVETOU B.</b>	Jógy se většinou zúčastňují všichni. Kdo nemá čtení. Dějepisné rozpravy jsou pro všechny. Je to vlastně dějepis „obohacený“ o vytváření hypotéz, orientaci na časové ose. Mezitím se děti věnují



			vaření...tedy pokud o vaření bude zájem.
ČTVRTEK	<u>ENGLISHMATIK</u> S NIKOLOU N. PRO NEJMLADŠÍ <u>PŘÍRODOPIS</u> S VENDULOU Z. A RENATOU L. <u>TĚLOCVIK S</u> NIKOLOU N. <u>ZAHRADA/DÍLN</u> <u>A S IVETOU B.</u>	V tento den ve škole nejsem. Je na děvčatech, jak si den zorganizují. Nebojte, přátelé, mají k dispozici ”závazné výstupy” ☺Na tělocvik, prosím, řádné obutí /i ven/ a převlečení.	
PÁTEK	<u>LOGOPEDIE</u> S EVOU H. PRO VŠECHNY <u>DĚJEPIS</u> S EVOU H. PRO VŠECHNY <u>ČTENÁŘSTVÍ</u> S EVOU H. PRO VŠECHNY	V tento den jsem se skupinkou záměrně sama. Ráno si s dětmi procvičujeme jak správně mluvit, a druhou část vyučovacího dne se věnujeme čtenářství a dějepisu. A to mezipředmětově.	<b>13.00-2x MĚSÍČNĚ</b> <u>KERAMIKA</u> S IRENOU P.

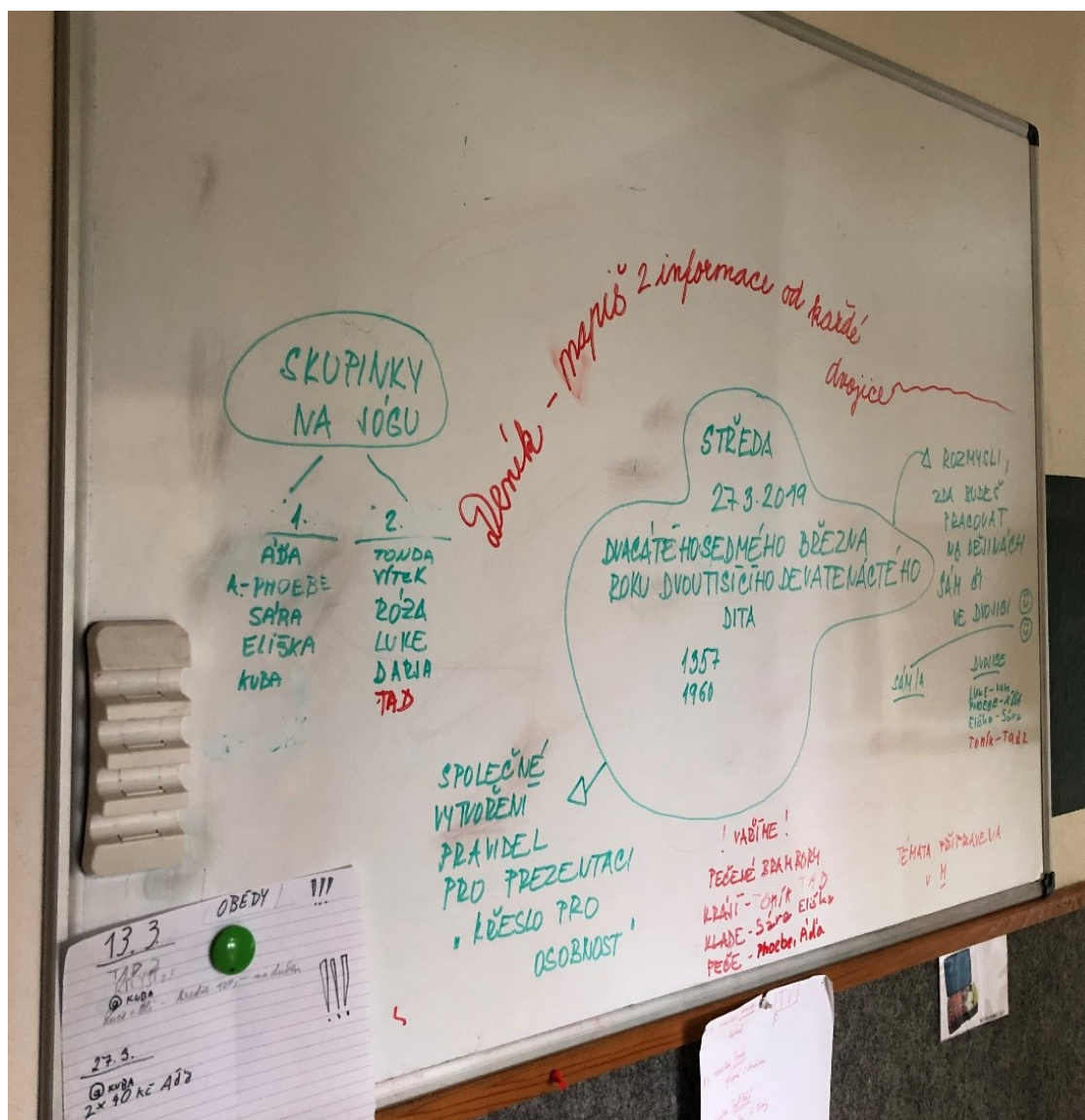
### Co s sebou do skupinky

- přezutí
- batoh
- vybavený penál
- desky na osobní portfolio
- sešit, blok dle výběru na “osobní deník“ – má zkušenost-s linkami ☺
- sešit na M a ČJ-stačí jeden ☺
- přezutí a převlečení na tělocvik

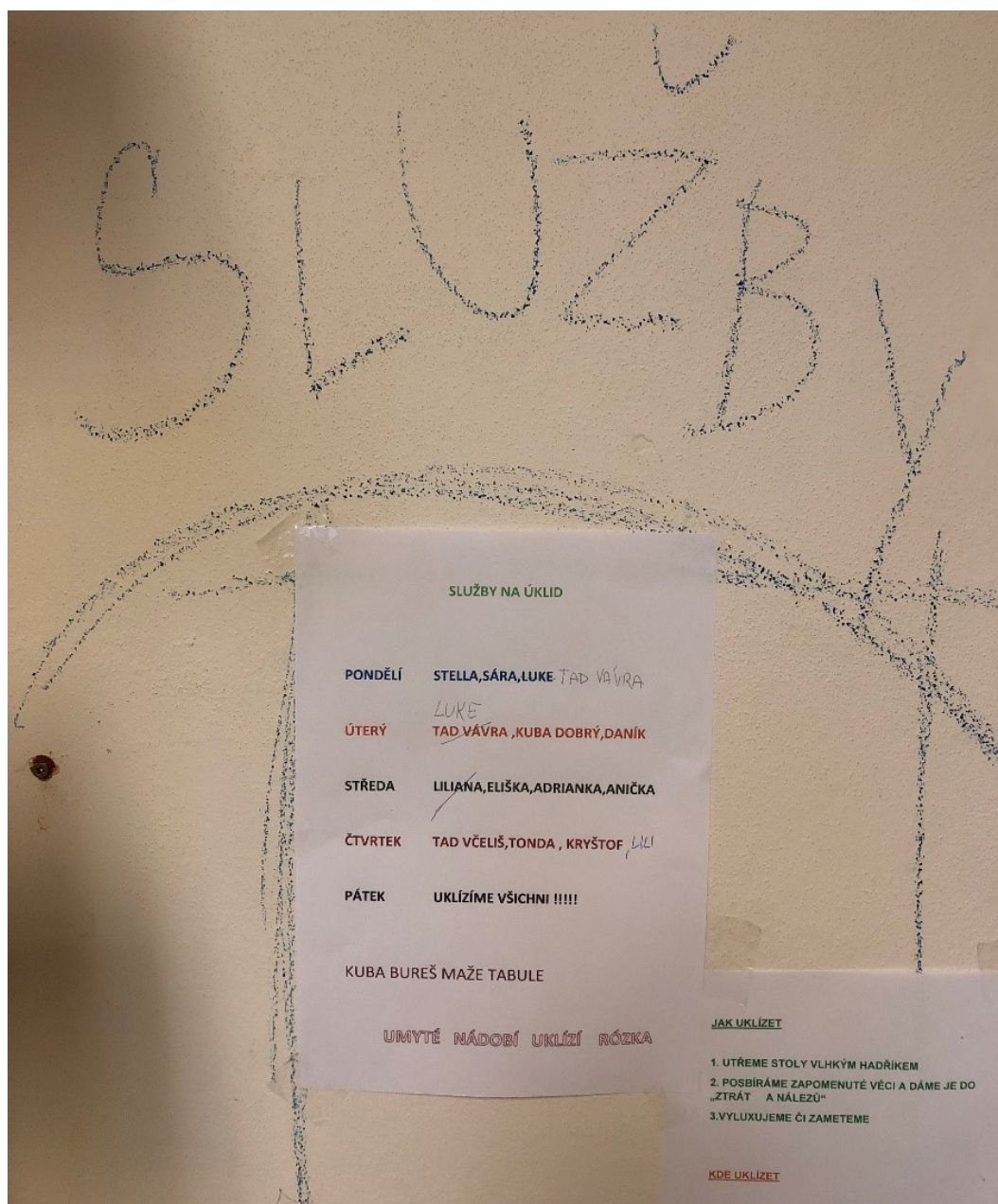
### Co nechat doma či v batohu/tašce

-telefon

(přístup k internetu je nepřetržitě zajištěn volně přístupným počítačem)



Organizace dne v domácí škole



Rozdělení služeb na úklid



[illegible]

## Příloha č. 4: Strukturovaný dotazník

### DOTAZNÍK PRO RODIČE

*Vážení rodiče,*

*Jsem studentka pedagogické fakulty na Karlově univerzitě v Praze. Ráda bych Vás touto cestou chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Dotazník byl vytvořen proto, aby zjistil, jaké důvody nebo jaká motivace vede Vás, rodiče, k výběru tohoto druhu alternativní školy pro své děti. Dotazník je zcela anonymní a veškeré získané údaje budou sloužit jen pro účely tohoto výzkumu. Prosím Vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování.*

*Předem Vám děkuji za Vaši spolupráci a za Váš čas.*

Anna Kouřilová

**Datum vyplnění:** (dd.mm.rrrr).....

Pozn.: U většiny otázek zaškrtněte pouze jednu odpověď, u otázek č. 1, 5 a 10 je možné zaškrtnout více odpovědí. Poslední otázka je otevřená, prosím tedy o stručnou a upřímnou odpověď.

---

#### 1) Co Vás přimělo k tomu, dát své dítě do domácí školy?

Odpovědi:

- a) Dobrá vlastní zkušenost s touto školou
- b) Dobrá dostupnost z místa bydliště
- c) Touha zkusit něco jiného než „běžnou ZŠ“
- d) Dobré zkušenosti okolí
- e) Špatná vlastní zkušenost s běžnou ZŠ
- f) Jiné

**2) Nachází se ve Vašem okolí i jiné základní školy?**

Odpovědi:

- a) Ano, nachází a je blíže než domácí škola
- b) Ano, nachází
- c) Ne, nenachází

**3) Jak jste se dozvěděli o domácí škole?**

Odpovědi:

- a) Z doporučení od přátel, známých
- b) Informace přímo z této školy
- c) Internet
- d) Noviny, časopis
- e) Jinak

**4) Máte nějakou negativní zkušenost s jinou základní školou?**

Odpovědi:

- a) Ano, vlastní
- b) Ano, z doslechu
- c) Ne

**5) V čem spatřujete přednosti této školy?**

Odpovědi:

- a) Uplatňování slovního hodnocení
- b) Menší počet žáků ve škole
- c) Smíšené třídy
- d) Individuální přístup k žákům

- e) Spolupráce školy a rodiči
- f) Průběh výuky
- g) Učení k samostatnosti, sebeobsluze

**6) Dle Vašeho názoru je výchova v domácí škole oproti škole běžné:**

Odpovědi:

- a) Přísnější
- b) Benevolentnější
- c) Srovnatelná
- d) Rozdílná v mnoha směrech
- e) Nedokážu posoudit

**7) Myslíte si, že učitel běžné školy má větší autoritu než učitel v této škole?**

Odpovědi:

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nelze posoudit

**8) Myslíte si, že Vaše dítě u přijímacích zkoušek na klasickou střední školu oproti dětem z tradičních škol bude mít šanci uspět:**

Odpovědi:

- a) Vyšší
- b) Nižší
- c) Závisí na samotném dítěti
- d) Vliv školy nepovažuji za rozhodující
- e) Šance budou stejné
- f) Jiná

**9) Zajímali jste se předem o metody výuky, jakými se zde pracuje?**

Odpovědi:

- a) Ano
- b) Ne
- c) Již jsem věděla

**10) Znáte nějaké další typy alternativních škol vyskytující se na území ČR?**

Odpovědi:

- a) Montessoriovská škola
- b) Waldorfská škola
- c) Janská škola
- d) Daltonská škola
- e) Církevní školy

**11) Informovanost o alternativních školách se mi zdá:**

Odpovědi:

- a) Dostačující
- b) Nedostačující
- c) Nevím

**12) Navštěvují všechny Vaše děti domácí školu?**

Odpovědi:

- a) Ano



- b) Ne, ale plánuji to
- c) Ne a neplánuji to
- d) Mám pouze jedno dítě/mám pouze jedno dítě školou povinné
- e) Nedokážu se rozhodnout

**13) Který typ školství má podle Vás v dnešní době vyšší úroveň?**

Odpovědi:

- a) Alternativní školství
- b) Tradiční školství

**12) Myslíte si, že je domácí škola určena všem?**

Vaše odpověď: